

numer 25 (3/2012)

**EDUKACJA
ELEMENTARNA**

w Teorii i Praktyce

**Wychowanie
społeczno-emocjonalne
dziecka**

The Quarterly
of Educational Sciences
Institute of Jesuit University
Ignatianum in Krakow
25/3/2012
Elementary Education
in Theory and Practice
**Social and Emotional
Education**

Wydawca

Akademia Ignatianum w Krakowie

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Jolanta Karbowniczek (redaktor naczelny), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Irena Pulak, Barbara Surma (zastępca redaktora naczelnego), Katarzyna Szewczuk (sekretarz redakcji), Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas
Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria)
Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa
Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ
Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna
Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński
Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiarz
Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska
Doc. PaedDr. Ján Guncaga, PhD (Węgry)
Doc. PaedDr. Tomáš Jáblonský, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
Doc. PaedDr. Duszko Kostrub, PhD (Słowacja)
PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Sona Kikusova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Australia)
Dr Grzegorz Łuszczak SJ
PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja)
Dr Małgorzata Pamuła
Dr Paola Trabalzini (Włochy)
PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja)

Czasopismo recenzowane

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Ewa Gurba

Korekta tekstów w języku angielskim: Krystyna Zabawa

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Adres Redakcji: ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa jest wersją oryginalną. Nakład: 200 egz.

Wstęp.....7

Z teorii

Irmina Rostek
Rozwój kompetencji intymnych
w okresie wczesnoszkolnym
The development of intimacy skills
in middle childhood..... **11**

Ewa Miśkowiec
Kształtowanie umiejętności kontaktów
społecznych dziecka w rodzinie i przedszkolu
Developing skills of child's social contacts
in the nursery school and in the family..... **23**

Wanda Grelowska
Emocjonalne i społeczne aspekty funkcjonowania
sześciolatka w zespole klasowym –
komunikat z badań
Emotional and social aspects of
a six-year old's behaviour in a class -
survey report..... **33**

Patrycja Czyżewska
Trudności dzieci w wieku wczesnoszkolnym
w integracji społecznej
oraz sposoby ich przewycięzania
Difficulties in social integration
of children at early school age and the ways
of overcoming them..... **45**

Anna Brudniak-Drag
Rozwój emocjonalny
oraz proces socjalizacji dziecka 2-4 – letniego
Emotional development and socialization
process of 2-4 - year-old children..... **65**

Z praktyki

Jolanta Szafrńska
Nazywam i radzę sobie ze swoimi emocjami –
tygodniowy plan zajęć w przedszkolu..... **77**

Magdalena Jarek Kilka słów o programie „Przyjaciel Zippi”.....	87
Barbara Surma „Przygody Tęczy” – roczny plan pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola opracowany na podstawie opowiadania Massimo Sardiego „L’Arcobalena”.....	89

Z wizytą w...

Beata Horbowa Edukacja regionalna w Oddziale Przedszkolnym Mniejszości Ukraińskiej w Przemysłu.....	7
---	---

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Tatiana Konderak Pierwsze zajęcia w nowym roku przedszkolnym.....	7
Tatiana Konderak Bonjour Madame, bonjour Monsieur!.....	7

Recenzje wydawnicze i raporty z konferencji

Aneta Kamińska Psychologia w służbie pedagogom.....	7
Irena Pulałak XVIII Tatrzańskie Sympozjum Naukowe „Edukacja jutra” Zakopane, 25-27 czerwca 2012.....	7

Zestawienie bibliograficzne

Anna Płusa Wychowanie społeczno-emocjonalne dzieci.....	7
--	---

Noty o Autorach

„Co znaczy oswoić?” – spytał Mały Książę

„Oswoić” znaczy „stworzyć więzy”.

– Stworzyć więzy?

– Oczywiście – powiedział lis. – Teraz jesteś dla mnie tylko małym chłopcem, podobnym do stu tysięcy małych chłopców. Nie potrzebuję ciebie. I ty mnie nie potrzebujesz. Jestem dla ciebie tylko lisem, podobnym do stu tysięcy innych lisów. Lecz jeżeli mnie oswoisz, będziemy się nawzajem potrzebować. Będziesz dla mnie jedyny na świecie. I ja będę dla ciebie jedyny na świecie.

Mały Książę, Antoine de Saint Exupery



Drogi nauczycielu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej!

Edukacja elementarna jest pierwszym i najważniejszym ogniwem oraz etapem w strukturze współczesnego systemu szkolnego. Jej priorytetowe znaczenie wynika z tego, że stanowi szczebel fundamentalny i propedeutyczny, zapewniający ciągłość procesów dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i szkole podstawowej oraz przygotowujący do dalszych etapów edukacyjnych.

Edukację elementarną określa się jako „złoty wiek” rozwoju dziecka, w którym to widoczne są: duże tempo w rozumieniu otaczającego świata, doskonała pamięć, tendencja do uczestniczenia w życiu grupy przedszkolnej i klasy szkolnej, aktywność w zabawach, pełnienie ról społecznych, skłonność do ekspansji.

Kolejnym zaproponowanym przez redakcję kwartalnika tematem jest wychowanie społeczno-emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Analizując podstawę programową dla wychowania przedszkolnego można wyodrębnić z dziesięciu celów co najmniej sie-

Wstęp

dem bezpośrednio związanych z wychowaniem społecznym. Jest ono ujmowane w kontekście rozwoju mowy, komunikowania się z dorosłymi i rówieśnikami, wychowania moralnego, emocjonalnego, rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego. Można zatem stwierdzić, że rolą przedszkola jest wyposażenie dzieci w różnego rodzaju kompetencje społeczne, by przekraczając próg szkolny potrafiły sobie poradzić w nowej sytuacji. Socjalizacja następuje stopniowo i związana jest z poszerzaniem doświadczeń społecznych, odgrywaniem ról społecznych, przyjmowaniem różnych zadań, wchodzeniem w szersze kręgi społeczne. Rozwój społeczno-emocjonalny rozpoczyna się w rodzinie, a następnie w grupach rówieśniczych sformalizowanych i niesformalizowanych. Bywa, że proces ten przebiega w sposób nieprawidłowy i rolą wychowawcy-nauczyciela będzie zdiagnozowanie problemu, przeciwdziałanie i wprowadzenie takich działań wychowawczych, które pomogą dziecku w nabywaniu odporności emocjonalnej i kompetencji społecznych.

Zarysowane tutaj aspekty wychowania społeczno-emocjonalnego zostały w sposób szczegółowy przedstawione przez Autorów artykułów zamieszczonych w części pierwszej. Zapraszamy do zapoznania się z wynikami badań przeprowadzonych przez psycholog dr Irminę Rostek, która analizuje proces rozwoju kompetencji intymnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz prof. dr hab. Wandę Grelowską, która przedstawia wyniki badań przeprowadzonych wśród rodziców dzieci sześciolatków w kontekście rozwoju społecznego. Problem przesunięcia obowiązku szkolnego wciąż wywołuje sporo niepokojów wśród rodziców i nauczycieli, zatem badania mogą pomóc w zrozumieniu sytuacji dzieci rozpoczynających naukę w szkole w wieku sześciu lat. W części drugiej proponujemy Państwu praktyczne rozwiązania w postaci planów tygodniowych, rocznych i scenariuszy zajęć dotyczących nazywania i rozpoznawania emocji, kształtowania poczucia własnej godności i kompetencji społecznych.

Kwartalnik ten powstał z myślą o osobach profesjonalnie związanych z oświatą: nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogach, kandydatach do zawodu nauczycielskiego, studentach uczelni pedagogicznych i pracownikach nauki.

Jego meritum stanowią aspekty dotyczące wczesnej edukacji dziecka.

Istotny jest dla nas własny punkt widzenia, a także propozycje konkretnych rozwiązań. Wszelkie teoretyczne założenia, idee i projektowane zmiany, tak ważne dla współczesnej edukacji zostaną poddane pod dyskusję praktyków, praktycy zaś będą mogli zapoznać się z opiniami wielu innych środowisk.

8 Dzięki wspólnej, kompetentnej i twórczej wiedzy nauczycieli przedszkoli i szkół oraz całego zespołu redagującego niniejszy kwartalnik mamy

nadzieję, że uda nam się wypracować pewne idee, model oraz sylwetkę absolwenta kończącego edukację elementarną.

Strukturę kwartalnika tworzy kilka działów:

Z teorii

Z praktyki

Z wizytą w...

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Nowości i recenzje wydawnicze

Zestawienie bibliograficzne

Zespół redakcyjny oraz Rada Naukowa dba o wysoki poziom czasopisma, a także podejmuje działania służące podnoszeniu standardów naukowych. W związku z tym wprowadzana jest procedura nowych zasad recenzowania publikacji w czasopismach oraz zabezpieczająca przed zjawiskiem ghostwriting.

Serdecznie zapraszamy wszystkich do współpracy.

Dr Barbara Surma
Zastępca redaktora naczelnego



Irmina Rostek

Rozwój kompetencji intymnych w okresie wczesnoszkolnym

The development
of intimacy skills
in middle childhood

Dojrzewanie do intymności

Intymność jest fenomenem niezwykle złożonym, przyjmuje różne postaci w obrębie różnych relacji – zarówno przyjacielskich, jak i romantycznych – niewątpliwie jednak stanowi istotny element głębokich, dojrzałych związków międzyludzkich. W niektórych związkach intymność wiązać się będzie z bliskością fizyczną, w innych z doświadczeniem emocjonalnego połączenia, w innych jeszcze z wrażeniem intelektualnego pokrewieństwa. Badacze fenomenu intymności, próbując uchwycić jego kluczowe cechy wskazali na podstawowe znaczenie trzech elementów: otwierania się, umiejętności przyjęcia perspektywy drugiej osoby oraz doświadczania pozytywnych emocji w relacji¹. Innymi słowy, relacja którą nazwać możemy relacją intymną to taka, która spełnia warunki zarówno behawioralne, poznawcze, jak i emocjonalne – mamy możliwość werbalnego ujawnienia drugiej osobie poufnych informacji na swój temat, jesteśmy w stanie spojrzeć na siebie oczami drugiej osoby i przeżywamy uczucia miłości czy sympatii.

Chociaż intymność jest cechą przypisywaną dojrzałym związkom, już w okresach poprzedzających dorosłość dostrzec można przejawy rozwoju

¹ K.J. Prager, *The Psychology of Intimacy*, New York, London 2005.

Z teorii

kompetencji niezbędnych do jej budowania. Wydaje się, zatem że dojrzewanie do intymności stanowi jeden z istotnych aspektów rozwoju społeczno-emocjonalnego człowieka. Dojrzewanie to związane jest z rozwojem umiejętności otwierania się, przyjmowania cudzej perspektywy i głębokiego przeżywania emocji.

Opis specyfiki rozwoju kompetencji intymnych w okresie średniego i późnego dzieciństwa, przedstawić można udzielając odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania:

- 1) W jakich relacjach funkcjonuje jednostka w tym okresie?
- 2) Jakie w tym okresie rozwijają się istotne predyspozycje sprzyjające funkcjonowaniu człowieka w relacjach z innymi?
- 3) Jakie w tym okresie zachodzą zmiany w zakresie kompetencji związanych bezpośrednio z podstawowymi właściwościami intymności?

Poniższy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na postawione pytania w świetle prowadzonych dotychczas w tym zakresie badań i rozważań teoretycznych.

Kluczowe relacje w okresie średniego i późnego dzieciństwa

Pierwszą, podstawową relacją budowaną przez człowieka w biegu życia, jest relacja z opiekunem. „Raz wykształcone przywiązanie towarzyszy człowiekowi od kołyski aż po grób”² – twierdzi J. Bowlby, autor prac poświęconych przywiązaniu, rozłące i stracie oraz procesom, dzięki którym konstruowane i dekonstruowane są emocjonalne więzi między matką a dzieckiem. Teza sformułowana przez Bowlby’ego zainspirowała kolejnych badaczy do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące zmian zachodzących w kontekście przywiązania w trakcie całego życia człowieka. Według C. Hazan i P.R. Shavera³ przywiązanie charakteryzuje: dążenie do bycia obok i unikanie rozłąki z obiektem przywiązania (czyli utrzymanie bliskości); podejmowanie zachowań eksploracyjnych w obecności obiektu przywiązania (podstawa dla eksploracji) oraz poszukiwanie u obiektu przywiązania wsparcia, aprobaty i ukojenia (bezpieczna przystań). Podczas gdy w okresie wczesnego dzieciństwa wszystkie te aspekty realizowane są w relacji z opiekunem, z biegiem czasu dokonuje się ich stopniowy transfer w kierunku relacji z rówieśnikami. Według tych autorów, w okresie późnego dzieciństwa relacja z opiekunem stanowi jeszcze podstawę dla eksploracji, lecz pragnienie bliskości i doświadczenie wsparcia, aprobaty i ukojenia związane są z relacjami rówieśniczymi.

² J. Bowlby, *Attachment*, New York 1969, s. 129.

³ C. Hazan, P.R. Shaver, *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships*, „Psychological Inquiry”, (1994)5, s. 1-22.

Zaprzeczając obiegowemu przekonaniu dotyczącemu nietrwałości relacji rówieśniczych w okresie przedszkolnym, J. Dunn⁴ twierdzi, że jest to okres, kiedy zawierane są pierwsze prawdziwe przyjaźnie. Z przytoczonych przez tę autorkę badań wynika, że 50-70% przyjaźni dzieci w wieku przedszkolnym trwa dłużej niż rok⁵. Prowadzone w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii badania C. Howes i J. Dunn⁶ pokazują ponadto, że jakość przyjaźni dzieci w wieku przedszkolnym jest znaczącym predyktorem jakości późniejszych przyjaźni, rozumienia innych ludzi i umiejętności rozwiązywania problemów społecznych, poczucia własnej wartości i dobrostanu emocjonalnego. Negatywne wczesne doświadczenia zwiększać mają prawdopodobieństwo pojawienia się w późniejszym okresie zachowań patologicznych i problemowych.

Wchodząc w wiek wczesnoszkolny, dziecko znacząco poszerza przestrzeń świata społecznego, w którym funkcjonuje. Choć nadal bardzo potrzebuje wsparcia ze strony rodziców, nasila się potrzeba samodzielności i przebywania poza granicami rodziny, coraz większą rolę zaczynają odgrywać rówieśnicy. Poszerza się także przestrzeń kontaktów z osobami dorosłymi pochodzącymi spoza rodziny. Na początek późnego dzieciństwa przypada, według W. Damona, zmiana w rozumieniu idei przyjaźni i przyjaciela, wraz z tą zmianą przyjaźń staje się trwalsza i pewniejsza. Przyjaciel przestaje być osobą, z którą przyjemnie spędza się czas, a staje się powiernikiem najgłębszych zwierzeń, osobą godną zaufania⁷. W okresie późnego dzieciństwa wzrasta także znaczenie grupy, czyli formacji, w której interakcja społeczna zachodzi regularnie; uznawanych jest więcej wartości ponad te, które uznawane są przez ogół społeczeństwa; kształtującej poczucie przynależności; posiadającej określoną strukturę. Aż do okresu dojrzewania dziecko funkcjonować będzie przede wszystkim w obrębie relacji grupowych, dynamika zmian sojuszy i koalicji zawiązywanych w obszarze rówieśniczych paczek, band czy klik jest niezwykle intensywna⁸.

Zmiany rozwojowe okresu późnego dzieciństwa kluczowe dla rozwoju intymności

Specyfika okresu późnego dzieciństwa według H. Bee wiąże się ze zmianami zachodzącymi w trzech obszarach funkcjonowania⁹. Po pierwsze, jest to czas intensywnego rozwoju poznawczego, związanego z wchodzeniem

⁴ J. Dunn, *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*, Oxford 2004.

⁵ C. Howes, *Peer interaction of young children*, "Monographs of the Society for Research in Child Development", (1988)53.

⁶ J. Dunn, *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*, Oxford 2004.

⁷ W. Damon, *The Social World of the Child*, San Francisco 1977.

⁸ W.W. Hartup, *Peer relations*, [w:] *Handbook of child psychology*, red. E.M. Hetherington, New York 1983.

⁹ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

Z teorii

w stadium operacji konkretnych. Zmiana ta powiązana jest z funkcjonowaniem społecznym dziecka na dwóch płaszczyznach: przełamanie egocentryzmu myślenia przedoperacyjnego następuje dzięki relacjom z rówieśnikami, a przy tym umożliwia pogłębianie i wzbogacanie tych relacji. Po drugie, intensywnie rozwija się pojęcie własnego Ja – między siódmym a ósmym rokiem życia dziecko formułuje na skutek indukcji i sumowania uogólnioną ocenę własnej wartości. Ocena ta wpływać będzie na to, jak spostrzegać się będzie dziecko w kontekście złożonej hierarchii relacji społecznych. Po trzecie wreszcie, po raz pierwszy w rozwoju tak ewidentnie dochodzi do głosu seksualność człowieka, a właściwie jego „kontrseksualność”. Według Z. Freuda jest to faza, w której można dostrzec zastój i cofnięcie się w rozwoju seksualnym, które „w wypadkach kulturalnie najbardziej pomyślnych zasługują na nazwę okresu utajenia”¹⁰. E. Erikson podkreśla, że w okresie tym dziecko kształtuje poczucie kompetencji i skuteczności w działaniu¹¹. Innymi słowy, jest to okres, kiedy dziecko odczuwa satysfakcję przede wszystkim w sytuacjach pozwalających na doświadczenie bycia kompetentnym i skutecznym sprawcą¹².

Obserwacja funkcjonowania typowych dla tego okresu rozwojowego grup rówieśniczych, pokazuje, że już pod koniec wieku przedszkolnego dzieci zaczynają preferować przebywanie w grupie osób tej samej płci, tendencja ta zaostrza się w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Jak twierdzi J.M. Gottman ośmiolatkom niemal nie zdarza się przyjaźnić z osobami płci przeciwnej¹³. Obserwacja funkcjonowania grup dzieci, w których obowiązuje bezwzględna segregacja płciowa wraz z wyjaśnieniem odwołującym się do tezy Z. Freuda, zdają się wskazywać, że może być to okres odłożenia na czas jakiś tematyki intymnościowej, na rzecz zdobywania kompetencji w innych dziedzinach.

Przygotowanie do intymności – rozwój kompetencji intymnych w okresie późnego dzieciństwa

Wbrew przywoływanym powyżej obserwacjom wskazującym na uśpienie w zakresie dojrzewania do intymności w okresie późnego dzieciństwa, zmiany zachodzące w obrębie kompetencji związanych z podstawowymi cechami intymności wskazują, że jest to okres niezwykle istotny dla przygotowania do dojrzałej intymności.

¹⁰ Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, Warszawa 1982, s. 324.

¹¹ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

¹² R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Warszawa 2000, t. 2, s. 133.

¹³ J.M. Gottman, *How children become friends*, "Monographs of the Society for Research in Child Development", (1983)48.

Otwieranie się – behawioralny aspekt kompetencji intymnych

Intymna rozmowa opiera się na dwóch fundamentach: słuchaniu i mówieniu. Satisfakcjonująca obustronna konwersacja zakłada możliwość ujawnienia informacji na swój temat, lecz także wysłuchania informacji na temat rozmówcy. W okresie późnego dzieciństwa następuje intensywny rozwój sprawności komunikacyjnych, wraz z którym poszerza się zakres pełnienia ról nadawcy i odbiorcy¹⁴. Ponieważ mowa przestaje mieć charakter egocentryczny, zwiększa się poziom wzajemnego zrozumienia rozmówców. Lecz to nie wszystko – około 6-7 roku życia wzrasta poziom intymności komunikacji werbalnej. W okresie przedszkolnym dziecko ujawniało poufne informacje przede wszystkim w sposób pozawerbalny – poprzez zabawę czy rysunek, w okresie wczesnoszkolnym wzrasta znaczenie użycia języka dla odkrywania głębokich prawd o sobie¹⁵. Pogłębia się także poziom rozumienia samej idei poufności. Nasilającej się potrzebie samodzielności i przebywania poza granicami rodziny towarzyszy rozwój zapotrzebowania na rozdzielanie treści odpowiednich dla słuchaczy z różnych kręgów funkcjonowania – dziecko zaczyna rozumieć, że istnieją pewne przekazy zakazane w jednym, a dozwolone w innym kontekście społecznym. Jak twierdzą J.S. Turner i D.B. Helms, jest to okres intensywnego wzrostu ilości sekretów ukrywanych przed rodzicami¹⁶. Dzieci w coraz większym stopniu zaczynają odczuwać właściwość lub niewłaściwość głębokiego otwierania się w różnych sytuacjach życiowych.

Jak w wielu innych sytuacjach społecznych, tak i w rozmowie obowiązuje zasada wzajemności – przeciętny dorosły rozmówca pozytywnie ocenia takiego interlokutora, który usłyszawszy poufne zwierzenia dzieli się własnymi sekretami. Ocena taka dokonywana jest w sposób bezwiedny i skłania nas do unikania zarówno osób otwierających się zbyt głęboko, w sytuacjach niesprzyjających głębokim rozmowom, jak i tych, które zupełnie unikają odsłaniania swojej prywatności, pomimo bycia w bliskich związkach. Ta wrażliwość na „konwersacyjną sprawiedliwość” nie jest umiejętnością wrodzoną. W przypadku rozmów dzieci przedszkolnych zasada wzajemności przegrywa z poznawczym egocentryzmem. Na początku wieku szkolnego następuje jednak znaczący przełom – dzieci zaczynają prowadzić rozmowę dostosowując się do rozmówcy. W badaniach¹⁷, w których próbowano uchwycić dynamikę rozwoju kompetencji

¹⁴ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, Warszawa 2000, t. 2.

¹⁵ J. Dunn, *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*, Oxford 2004.

¹⁶ J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999.

¹⁷ I. Rostek, *Dynamika socjalizacji intymności w relacji matka-córka*, nieopublikowana praca doktorska 2010.

Z teorii

intymnych dzieci, starano się m. in. uchwycić moment pojawienia się umiejętności stosowania zasady wzajemności w otwieraniu się. W tym celu dzieci w różnym wieku proszone były o udzielenie odpowiedzi na list napisany przez fikcyjnego rówieśnika. Autor listu ujawnia w nim informacje o różnych poziomach głębokości – od informacji płytkich (podaje swoje imię) do informacji głębokich (dotyczących jego wad i słabości). W przypadku dzieci przedszkolnych wyraźnie widać, że odpowiedzi nie odwołują się w najmniejszym nawet stopniu do poziomu głębokości zwierzeń fikcyjnego rozmówcy. Istotna zmiana dokonuje się w tym zakresie na początku wieku wczesnoszkolnego. Odpowiedzi dzieci w tym wieku stają się niemal lustrzanymi odzwierciedleniami zwierzeń rozmówcy. Zachowanie to wskazuje, że reguła konwersacyjnej wzajemności została opanowana, jednak jej początkowa radykalność pozbawia wypowiedź spontaniczności – między dziećmi odbywa się swoisty „handel informacjami”. Swoboda i spontaniczność w otwieraniu się rozwijać się będą w późniejszych okresach. Powyższa obserwacja potwierdza wyniki badań prowadzonych przez K.J. Rotenberga¹⁸ wskazujących na kluczowe znaczenie okresu późnego dzieciństwa w opanowywaniu intymnych umiejętności konwersacyjnych.

Przyjmowanie cudzej perspektywy – poznawczy aspekt kompetencji intymnych

Umiejętność oddzielenia własnego obrazu świata od tego, jak ten świat spostrzegają inni ludzie rozwija się intensywnie już w wieku przedszkolnym. Około czwartego roku życia dziecko zaczyna sobie zdawać sprawę, że przekonania innej osoby mogą odbiegać od jego przekonań, inna osoba, ze swojego punktu widzenia, odmiennie może spostrzegać rzeczywistość¹⁹. To, co charakteryzuje jednak dzieci przedszkolne, to silna preferencja wobec perspektywy własnej. Dopiero w okresie późnego dzieciństwa rozwija się gotowość do spontanicznego przyjmowania cudzej perspektywy i zwiększa zainteresowanie cudzą wizją świata. Dzieci zaczynają zastanawiać się nad tym, co myślą inni i przywiązywać do cudzych stanów umysłowych większą wagę. Doskonalenie się umiejętności przyjmowania perspektywy wyraża się również w uświadamianiu sobie jednocześnie perspektywy wszystkich uczestników sytuacji, jak i możliwych konsekwencji wzajemnej aktywności. Według R. Selmana właśnie

¹⁸ K.J. Rotenberg, N. Chase, *Development of the reciprocity of self-disclosure*, „The Journal of Genetic Psychology”, (1992)1, s. 75-86 oraz K. J. Rotenberg, L. Mann, *The development of the norm of the reciprocity of self-disclosure and its function in children's attraction to peers*, „Child Development”, (1986)57, s. 1349-1357.

w okresie późnego dzieciństwa człowiek zyskuje umiejętność zastanawiania się nad sobą z perspektywy osoby trzeciej²⁰. Przyjmowanie cudzej perspektywy, by przyglądać się sobie samemu zaczyna stanowić podstawę formowania obrazu samego siebie. Opinie innych tworzą podstawę oceny własnej osoby. Określona interpretacja wewnętrznych stanów drugiej osoby, jak zostało już wcześniej powiedziane, staje się wyznacznikiem przyjaźni: przyjacielem jest osoba, która pomaga, rozumie i do której można mieć zaufanie²¹. Dziecko uświadamia sobie wreszcie ograniczenia związane z przyjmowaniem cudzej perspektywy – zdaje sobie sprawę, że dokładne wczucie się w cudze stany wewnętrzne jest niemożliwe ze względu na odmienność doświadczeń przeżywanych przez różne osoby²².

Przywoływane uprzednio badania poprzeczne²³ wskazują, że okres późnego dzieciństwa jest czasem, w którym występują dyskretne zmiany w zakresie umiejętności konstruowania złożonego obrazu świata, zarówno oglądanego z własnej, jak i cudzej perspektywy. W badaniach tych dzieci w różnym wieku proszone były o wyobrażenie sobie możliwych odczuć i zachowań bohaterów przedstawianych w różnych sytuacjach. Sytuacje te miały charakter albo pozytywny (sytuacje wywołujące radość) albo negatywny (smutek). Przedstawiając stan umysłu bohatera, dzieci w okresie późnego dzieciństwa skupiają się na pojedynczych emocjach i zachowaniach – w tym zakresie narracje dzieci w okresie wczesnoszkolnym nie różnią się zbyt wiele od narracji dzieci przedszkolnych. Można więc podejrzewać, że perspektywa ta jest jednowymiarowa czy płaska i dopiero w późniejszych okresach zaobserwuje się umiejętność uchwycenia bardziej złożonych kompleksów emocjonalnych czy behawioralnych (np. dostrzeżenia, że w jednej sytuacji można odczuwać więcej niż jedną emocję, a nawet, że można odczuwać emocje, które wydają się pozostawać ze sobą w sprzeczności). W tym okresie rozwojowym widać wyraźnie, jak własne doświadczenia dziecka rzutują na wyobrażone uczucia i zachowania drugiej osoby. Możemy więc mówić o swego rodzaju „egoistycznych odchyleniach” w przyjmowaniu cudzej perspektywy. Próba wyobrażenia sobie co czuje i robi inna osoba w określonej sytuacji ograniczona jest do jej odczuć i działań tylko tu i teraz. Możliwość wyobrażenia sobie bardziej dalekosiężnych efektów określonych zdarzeń jest jeszcze mocno ograniczona. W porównaniu z dziećmi młodszymi, niewątpliwie obserwuje się wzrost umiejętności „czytania cudzego umysłu”, ale lektura ta jest nadal dla dziecka dużym wyzwaniem, zdolność czytania „między

²⁰ R. Selman, *The growth of interpersonal understanding*, New York 1980.

²¹ W. Damon, *The Social World of the Child*, San Francisco 1977.

²² M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.

²³ I. Rostek, *Dynamika socjalizacji intymności w relacji matka-córka*, nieopublikowana praca doktorska 2010.

Z teorii

wierszami” rozwijać się będzie dopiero później²⁴. Można zatem zauważyć, że okres późnego dzieciństwa nie jest tym momentem w życiu człowieka, kiedy rozwój poznawczego aspektu kompetencji intymnych osiąga swoje apogeum.

Emocjonalny aspekt kompetencji intymnych

Intymność to także doświadczanie w relacji pozytywnych emocji – miłości i sympatii. Zdolność do głębokiego przeżywania emocji ulega wraz z wiekiem pewnym przeobrażeniom. W okresie późnego dzieciństwa przejściu od bezradności do niezależności i samowystarczalności towarzyszy nabywanie większej giętkości emocjonalnej i większego emocjonalnego zróżnicowania. Według R. Stefańskiej-Klar²⁵ w tym okresie zwiększa się zarówno spektrum wyrażania własnych emocji, jak i rozumienia emocji cudzych; dzieci stają się bardziej świadome swoich stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie; rozwija się umiejętność wyrażania emocji zgodnie z oczekiwaniami społecznymi; wzrasta rozumienie ambiwalencji i złożoności świata uczuć. Rozwija się uczuciowość związana z pełnionymi rolami, zwiększa umiejętność przeżywania satysfakcji z przeżywanych sukcesów, lecz także uczucia związane z rywalizacją. Warto podkreślić, iż pomimo natężonego pragnienia wykraczania poza rodzinę, to właśnie atmosfera ogniska domowego stanowi istotny czynnik sprzyjający rozwojowi stabilności emocjonalnej, gotowości do podejmowania współpracy i poczuciu szczęścia.

W przywoływanych badaniach poprzecznych²⁶ poziom funkcjonowania dzieci w różnym wieku w tym obszarze określany był poprzez analizę narracji. Dzieci proszone były o opowiedzenie historii na podstawie wybranego przez siebie spośród pięciu propozycji obrazka. Obrazki te cechowało różne nasycenie pierwiastkiem społecznym. Grupa dzieci wczesnoszkolnych na tle pozostałych grup wiekowych wyróżniała się dwiema właściwościami. Po pierwsze, narracje tworzone przez dzieci w tym wieku były najmniej nasycone emocjonalnie – pojawiało się w nich najmniej wzmianek wskazujących na przeżywanie przez bohaterów jakichkolwiek emocji, w tym także emocji pozytywnych. Po drugie, dzieci w wieku wczesnoszkol-

²⁴ Istnieją pewne przesłanki wskazujące, że rozwój tej kompetencji intymnej będzie przebiegał nieco inaczej w przypadku odmiennych płci. Badania porównujące płci pod względem rozwoju umiejętności przyjmowania cudzej perspektywy wskazują na wyższe predyspozycje kobiet w tym zakresie: kobiety m. in. lepiej dekodują cudze emocje, lepiej interpretują ich przyczyny, częściej reagują na te sygnały w sposób adekwatny (przeгляд badań znaleźć można: W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Warszawa 2007; dziewczynki zaś wcześniej niż chłopcy rozwijają podstawowe umiejętności związane z przyjmowaniem cudzej perspektywy.

²⁵ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt.

²⁶ I. Rostek, *Dynamika socjalizacji intymności w relacji matka-córka*, nieopublikowana praca doktorska 2010.

nym znacząco częściej wybierały jako temat narracji sytuacje niesprzyjające intymności – wskazując obrazki przedstawiające pojedyncze osoby lub grupy. Obydwa te fakty potwierdzają zasugerowane przez Z. Freuda wycofanie z przestrzeni intymnej i skupienie na sobie w okresie późnego dzieciństwa i wskazują, iż rozwój kompetencji intymnych zakłada również w pewnych fazach wykonanie przez dziecko swego rodzaju kroku wstecz, czy pozornego cofnięcia się w rozwoju. Zjawisko to obserwujemy właśnie w kontekście emocjonalnych kompetencji intymnych.

Wychowanie do dojrzałej intymności

Umiejętność budowania i pielęgnowania intymności w dojrzałych związkach romantycznych i przyjacielskich nie pojawia się wraz z otrzymaniem dowodu tożsamości, lecz rozwija się stopniowo dzięki doświadczeniom okresów wcześniejszych. Badania longitudinalne nad prerekwizytem intymności – przywiązaniem dowodzą długofalowych konsekwencji jakości tej więzi. Bezpieczne przywiązanie we wczesnym dzieciństwie sprzyja lepszemu funkcjonowaniu w okresach późniejszych, zarówno w sferach komunikacji, myślenia, jak i emocji. Z zabawy z rówieśnikami, w które angażowało się dziecko w wieku przedszkolnym, wyrastają bardziej rozwinięte relacje przyjacielskie. Doświadczenia z relacji przyjacielskich pomagają zaś we wchodzeniu w relacje romantyczne.

Okres późnego dzieciństwa to czas intensywnego rozwoju behawioralnego aspektu intymności, dyskretnych zmian w sferze poznawczej oraz pozornego regresu w sferze emocjonalnej. Jak powinien postępować wychowawca pragnący wesprzeć rozwój kompetencji intymnych dziecka, uwzględniając przy tym opisane prawidłowości?

Po pierwsze dostrzec, że bezwzględne przestrzeganie reguły wzajemności charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego powoduje, że w relacjach z dorosłymi, którzy oczekują zwierzeń, a sami nie dzielą się swoją prywatnością, dziecko może odczuwać pewien dyskomfort. Zadaniem wychowawcy staje się zwiększenie partnerstwa w komunikacji, co oznacza także uznanie istnienia prywatności dziecka i pogodzenie się z rosnącą przestrzenią pozostającą poza dostępem dorosłego.

Po drugie wskazywać na to, jak istotne jest podejmowanie cudzej perspektywy i jak bardzo wizja świata posiadana przez inne osoby może różnić się od naszej. Najprostszą metodą służącą uwrażliwianiu na odmienność uczuć innych, staje się po prostu mówienie o własnych uczuciach. W praktyce życia codziennego warto zachować w pamięci to, iż dla dziecka w tym wieku postawienie się na czyimś miejscu, jest jeszcze zadaniem bardzo trudnym.

Po trzecie, pogodzić się z tym, że niezależność dominuje w tym okresie nad zależnością i pozwolić dziecku na „emocjonalne ochłodnięcie”.

Z teorii

To zadanie wydaje się szczególnie trudne dla rodziców, którzy powinni zdać sobie sprawę, że nie oznacza to osłabienia więzi, lecz po prostu przejście na kolejny poziom funkcjonowania. W drodze ku społeczno-emocjonalnej dojrzałości.

Bibliografia

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Białecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002.

Bowlby J., *Attachment*, Basic Books, New York 1969.

Damon W., *The Social World of the Child*, Jossey-Bass, San Francisco 1977.

Dunn J., *Children's Friendships. The Beginnings of Intimacy*, Blackwell Publishing, Oxford 2004.

Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.

Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, PWN, Warszawa 1982.

Gottman J.M., *How children become friends*, "Monographs of the Society for Research in Child Development", (1983)48, s. 1-81.

Hartup W.W., *Peer relations*, [w:] *Handbook of child psychology*, red. E.M. Hetherington, Wiley, New York 1983.

Hazan C., Shaver P.R., *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships*, "Psychological Inquiry", (1994)5, s. 1-22.

Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.

Howes C., *Peer interaction of young children*, "Monographs of the Society for Research in Child Development", (1988)53, s. 1-92.

Łosiak W., *Psychologia emocji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Prager K.J., *The Psychology of Intimacy*, The Guilford Press, New York, London 2005.

Rostek I., *Dynamika socjalizacji intymności w relacji matka-córka*, nieopublikowana praca doktorska 2010.

Rotenberg K.J., Chase N., *Development of the reciprocity of self-disclosure*, „The Journal of Genetic Psychology”, (1992)1, s. 75-86.

Rotenberg K.J., Mann L., *The development of the norm of the reciprocity of self-disclosure and its function in children's attraction to peers*, "Child Development", (1986)57, s. 1349-1357.

Selman R., *The growth of interpersonal understanding*, Academic Press, New York 1980.

Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała i J. Trempała, PWN, Warszawa 2000, t. 2, s. 130-163.

Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, WSiP, Warszawa 1999.

Streszczenie

Intymność jest istotną cechą dojrzałych związków międzyludzkich, jednak umiejętność budowania i utrzymania intymności w dorosłych relacjach, rozwijana jest już we wcześniejszych okresach rozwojowych. Artykuł stanowi próbę przedstawienia zarówno teoretycznych, jak i empirycznych danych dotyczących rozwoju kompetencji intymnych w okresie wczesnoszkolnym. Omawiane są zmiany zachodzące w obszarach: behawioralnym, poznawczym i emocjonalnym, czyli związane z rozwojem w zakresie otwierania się, przyjmowania cudzej perspektywy oraz głębokiego przeżywania emocji. Przedstawiono również pewne propozycje dotyczące wychowania stymulującego rozwój kompetencji intymnych w okresie wczesnoszkolnym.

Słowa kluczowe: rozwój intymności; otwieranie się; przyjmowanie perspektywy; rozwój emocjonalny

Summary:

Intimacy is an important feature of mature relationships, but the ability to build and maintain intimacy in adult relationships is developed in earlier periods of development. The article attempts to present both theoretical and empirical data on the development of intimate skills during middle childhood. These changes are taking place in the areas of behavioral, cognitive and emotional development. They are associated with the development of self-disclosure, the ability of taking someone else's perspective and experiencing deep emotions. Some suggestions for raising which stimulates intimate skills during middle childhood were also formed.

Key words: Intimacy development; Self-disclosure; Perspective taking; Emotional development



Ewa Miśkowiec

Kształtowanie umiejętności kontaktów społecznych dziecka w rodzinie i przedszkolu

Developing skills
of child's social contacts
in the nursery school and in the family

Wstęp

Rozwój społeczny wynikający z samej natury społecznej człowieka, która warunkuje jego przynależność do grupy środowiskowej lub grupy społecznej dokonuje się przede wszystkim w życiu rodzinnym, a później modyfikuje się i rozwija w kolejnych grupach społecznych, w które wchodzi człowiek. Wraz z wiekiem zwiększają się też potrzeby dziecka w odniesieniu do kontaktów społecznych. O ile w początkowych etapach życia możliwości nawiązywania takich kontaktów obejmują dom rodzinny, to w późniejszym czasie możliwości te rozszerzają się na najbliższe sąsiedztwo. W przedszkolu zakres i jakość tych kontaktów jeszcze bardziej się zwiększa. Z tego powodu oraz „z uwagi na wielość krytycznych momentów rozwojowych, wypełniających dzieciństwo przedszkolne, nauka w tym pedagogika przedszkolna, postuluje poddanie dzieci instytucjonalnym formom wychowania”¹.

W okresie średniego dzieciństwa rozwój społeczny dziecka oparty jest na różnorodnych kontaktach społecznych jakie nawiązuje ono w domu i przedszkolu. Oczywisty jest fakt, że największa odpowiedzialność za wychowanie dzieci przypada rodzicom, takie też prawo gwarantuje im

¹ D. Waloszek, *Wychowanie przedszkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2007, t.7, s. 434.

Z teorii

ustawodawstwo polskie², a wychowanie przedszkolne pełni funkcję wspomagającą rodzinę w działaniach wychowawczych. W relacjach z bliskimi osobami dziecko uczy się przeżywać samego siebie, poznaje podstawowe wartości oraz doznaje poczucia bezpieczeństwa, które stanowi podstawę relacji interpersonalnych w późniejszym życiu. W okresie tym wzrasta jednak naturalna potrzeba dziecka przebywania z rówieśnikami. Dlatego też jest to najlepszy moment na wejście dziecka w krąg zjawisk społecznych, a w szczególności koleżeńskich oraz stopniowe poznanie możliwości funkcjonowania w niej, a także oswojenie ze światem nieznanymi mu osób. Jak wskazuje D. Waloszek „wychowanie instytucjonalne człowieka w okresie przedszkolnym uzupełnia przestrzeń prywatną dziecka – rodzina nadal jest jego najważniejszym punktem odniesienia, a dla nauczyciela/wychowawcy punktem wyjścia do wszelkich oddziaływań wychowawczych (...) umożliwia [mu] wejście w nową przestrzeń doświadczania społecznych mechanizmów życia w grupie”³.

Rola rodziny w kształtowaniu kontaktów społecznych dziecka

Rodzina jest pierwszą grupą społeczną, w której człowiek się rozwija. W niej się socjalizuje i dzięki niej staje się zdolny do uczestnictwa w życiu społecznym. To tu nabywa się pierwsze zachowania społeczne poprzez naturalną tendencję do naśladownictwa i identyfikacji, która pozwala na uczenie się poprzez obserwacje i spontaniczne naśladowania zachowań członków rodziny. W toku codziennych czynności rodzinnych istnieje wiele naturalnych sytuacji społecznych stanowiących podłoże do różnorodnych kontaktów i interakcji dziecka z otoczeniem. Kontakty nawiązywane w obrębie rodziny to przede wszystkim kontakty z rodzicami i rodzeństwem, następnie zaś z innymi członkami rodziny i domownikami oraz bardziej sporadycznie ze znajomymi rodziny. Każdy z członków rodziny pełni dla dziecka specyficzne role społeczne. Po raz pierwszy dziecko spotyka się z pełnieniem takich ról jak: rola rodzica, brata, siostry, itp. Doświadczenia te, mają duże znaczenie dla rozwoju społeczno-moralnego dziecka, zwłaszcza, iż kontakty są częste i bezpośrednie oraz mają miejsce w naturalnych sytuacjach życia codziennego⁴. Rodzina stwarza odpowied-

² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej określa jednoznacznie, że „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami”, a państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej powinno uwzględnić dobro rodziny, zob. Art. 48 i 71 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483.

³ D. Waloszek, *Wychowanie przedszkolne*, dz. cyt., s. 436.

⁴ Por. D. Kowalczyk, *Rola rodziny w procesie kształtowania wzorów osobowych dziecka*, „Kultura i Edukacja” (1996)2, s. 73-74; W. Jächer, *Czym jest socjalizacja w rodzinie*, „Problemy Rodziny”, XL(2000)1, s. 37; M. Szychowska, *Środowisko rodzinne a szanse rozwoju społeczno-edukacyjne-go dziecka*, „Wychowanie na co Dzień”, (2001)10-11, s. 14.

nie warunki, w których dziecko może podejmować własną aktywność, co pozwala mu na zdobywanie odpowiednich kompetencji społecznych. „Dziecko jest włączane w sieć relacji społecznych, dzięki którym uczy się wzorów zachowań w różnych sytuacjach, komunikowania się, poznawania dóbr kulturowych, poszerzania świata materialnego i społecznego”⁵.

Najistotniejsze dla nabywania umiejętności kontaktów społecznych są wzajemne interakcje pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Uzależnione są one od wielu czynników takich jak postawy rodzicielskie, normy wychowawcze, ale też atmosfera domu rodzinnego. Rodzice są osobami, z którymi dziecko identyfikuje się bardzo silnie ze względu na więzi emocjonalne. Od nich będzie nabywało umiejętności reagowania, nawyki i postawy oraz dzięki nim będzie zyskiwać pierwsze doświadczenia społeczne. Otoczenie dziecka nadmierną troską rodziców lub też wychowanie go w zbytnej tolerancji może spowodować błędne lub negatywne postawy w relacji z otoczeniem. Dzieci te mogą być infantylne i nie będą potrafiły nawiązać pozytywnych kontaktów z rówieśnikami lub też będą egocentryczne a nawet egoistyczne co może negatywnie wpływać na odrzucenia ich przez grupę⁶.

Bardzo ważne dla rozwoju uspołecznienia dziecka są jego kontakty z rodzeństwem. W sytuacji, gdy pojawia się kolejne dziecko pojawia się dodatkowa rola społeczna siostry czy brata, którą będzie pełnił młody człowiek. W wieku przedszkolnym kontakty z rodzeństwem są jeszcze zmienne i zależą najczęściej od chwilowego nastroju dziecka. Rodzice muszą pamiętać, iż w okresie wieku przedszkolnym dziecko inaczej odnosić się będzie do starszego a inaczej do młodszego rodzeństwa, ale też o tym, iż w obu wypadkach kontakty te mogą być zarówno pozytywne jak i negatywne, choć z wiekiem zwiększa się ilość tych pierwszych. Ze względu na nasilenie negatywnych emocji w wieku 4-6 lat często mogą też występować konflikty. Do tego słaba zdolność panowania nad sobą i nieumiejętność liczenia się z innymi sprawia, iż kontakty z rodzeństwem często bywają burzliwe i pełne sprzeczek. W budowaniu właściwych relacji pomiędzy rodzeństwem nie można pozostawić dzieci całkowicie samych. Co prawda rodzic czy opiekun nie zawsze musi reagować na powstałe kłótnie i zatargi /tak, aby rodzeństwo podjęło próbę własnych rozwiązań/ jednak to do nich będzie należało nauczanie dziecka współpracy i współdziałania, tak aby stosunki pomiędzy rodzeństwem charakteryzowały się równorzędnością i partnerstwem⁷.

⁵ B. Surma, *Główne cechy rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, s. 151.

⁶ *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. Z. Marek, Kraków 2002, s. 87.

⁷ Por. M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 186-187.

Z teorii

W kształtowaniu umiejętności kontaktów społecznych w rodzinie istotną rolę odgrywają kontakty z innymi domownikami czy też znajomymi rodziny. Dla małego dziecka będzie to stanowiło możliwość obserwacji i nawiązywania szerszych relacji z ludźmi różnego wieku, płci, stanu, zawodu, itp.

Wydaje się tu istotne wskazać fakt wynikający z powyższych rozważań, iż najlepszym środowiskiem dla kształtowania umiejętności kontaktów społecznych jest rodzina wielodzietna i wielopokoleniowa. Dzieje się tak ze względu na wielość i różnorodność kontaktów i interakcji pomiędzy członkami rodziny.

Przedszkole i rozwój społeczny dziecka

Rola przedszkola we wspomaganie rozwoju społecznego jest nieoceniona. To tu dziecko ma możliwość pełnienia różnych ról społecznych, zawierania nowych znajomości i przyjaźni. W wieku przedszkolnym autorytet rodziców jest nadal bardzo silny /dopiero okres między 9 a 10 rokiem życia jest okresem przełomowym, w którym wzrasta potrzeba przebywania z rówieśnikami, a ich rola zaczyna dominować nad rolą dorosłych/ to jednak wzrasta u dziecka potrzeba przebywania z rówieśnikami. Przedszkole uczy dziecko empatii na potrzeby drugiego człowieka, pomaga też przejść przez trudny okres dziecięcego egocentryzmu. Stopniowo wprowadza dziecko do przestrzegania zasad współżycia w grupie, uczy jak zachowywać się w zróżnicowanych sytuacjach, ale przede wszystkim stwarza dziecku możliwość zabawy z rówieśnikami. To właśnie dla dobrej zabawy z nimi dziecko zgodzi się zachowywać w sposób, który będzie przez nich akceptowany⁸.

Rozpoczynając edukację przedszkolną dziecko wchodzi w okres, w którym potrafi już bawić się razem w grupie, rozmawia ze sobą w czasie zabawy oraz wybierać spośród obecnych te dzieci, z którymi wolą się bawić. Do najbardziej typowych zachowań w tym wieku należą wzajemna obserwacja, rozmowa oraz słowne wyrażanie propozycji. Rozwój mowy umożliwia dziecku łatwiejsze nawiązywanie kontaktów. Poza tym wszelkiego rodzaju interakcje z rówieśnikami wymagają od dziecka rezygnacji z egocentrycznego podejścia do otoczenia oraz przyjęcie takiego sposobu zachowania, który będzie akceptowany przez inne dzieci. Oznacza to podporządkowanie własnych interesów woli grupy⁹.

W przedszkolu, w większej grupie dzieci w obecności nauczyciela, który czuwa nad przestrzeganiem określonych norm i zachowań, zachę-

⁸ Por. W. Gloskin, *Uwarunkowania psychicznego rozwoju dziecka*, Warszawa 1988, s. 144.

⁹ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 457.

ca do współdziałania i zgodnej zabawy dzieci nawiązują wiele pozytywnych kontaktów społecznych. Są to interakcje społeczne prowadzące do zgodnego współżycia i współdziałania a przejawiają się np. we wzajemnym pomaganiu sobie w szatni, przy różnorodnych czynnościach porządkowych czy innych zajęć i zabaw. Przejawem tych kontaktów jest nawiązanie przez dzieci stosunków koleżeńskich i przyjacielskich. Dzieci tworzą już pierwsze pary przyjacielskie lub kilkusobowe grupki, potrafią same zorganizować zabawę, przekazują sobie uwagi na temat czynności zabawowych, choć nie ma jeszcze w zabawie podziału na rolę a dzieci nie podporządkują swoich działań interesom grupy. Udział w zabawie z rówieśnikami ważny jest między innymi dlatego, iż w jej toku dziecko uczy się dostosowywać do określonych norm i reguł postępowania, przenosząc je później na inne sytuacje społeczne. Wśród kolegów może lepiej wypróbować swoje wyobrażenia o tym, jak należy zachować się, wypełniając jakąś społeczną funkcję.

W wieku przedszkolnym dobrą szkołą społecznego uczenia się ról są zabawy. W jej toku przyswajają sobie normy społeczne, które następnie wprowadzają we własne postępowanie. Zabawa pełni dużą rolę w praktycznym uczeniu się ról społecznych, a także w zdobywaniu umiejętności zachowania się w relacjach z rówieśnikami. Można mówić zatem o społecznej (socjalizującej) funkcji zabawy. Po pierwsze zabawy w rolę pozwalają odkrywać reguły związane z daną rolą, pozwalają w nią wejść, poznać jej istotę. Po drugie, mimo iż z pozoru dziecko nie działa zgodnie z narzuconymi regułami, to tak naprawdę samo je ustanawia, a w dodatku podporządkowuje im swoje działanie. Zabawa pozwala zrozumieć dziecku społeczne role dorosłych, gdyż odgrywa ono poprzez nią różne role społeczne, np. rodzinne, zawodowe. Ponadto odgrywając role społeczne „dziecko nie tylko poznaje społeczne ramy danej roli, ale także eksploruje własną tożsamość płciową”¹⁰.

Zabawa uczy dzieci również roli bycia kolegą, koleżanką. Stanowi okazję do nawiązywania, a potem rozwoju kontaktów społecznych z rówieśnikami. Rówieśnicy wchodzą podczas zabawy w interakcje równoważne, tzn. czują się odpowiedzialni za wspólne działania, ustalenie zasad zabawy, co nie jest możliwe podczas zabawy dziecka z osobą dorosłą. Wówczas to w omawianym przypadku rolę inicjatora i pomysłodawcy przejmuje zwykle osoba dorosła. Wraz z wiekiem u dzieci następuje ewolucja zabawy z samotnej do zabawy zespołowej. Początkowo młodsze dzieci bawią się same, nie przejawiając jeszcze aktywności społecznej,

¹⁰ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napieręta, J. Trempała, Warszawa 2007, s. 114.

Z teorii

pozostają w roli obserwatora lub też naśladują zachowania rówieśnika w zabawie równoległej. Dzieje się tak dlatego, że dzieci w tym wieku odznaczają się dużym stopniem egocentryzmu i subiektywizmu, a w kontaktach z innymi uwzględniają jedynie własny punkt widzenia i własną korzyść. Pod koniec okresu przedszkolnego dzieci zdolne są już do zabaw zespołowych, dla których charakterystyczne jest wspólne ustalenie planu działania. Istotnym faktem jest również to, że podczas zabaw zawiązują się między dziećmi przyjaźnie. Dla dziecka przyjacielem to ten, z którym można się wspólnie bawić, dzielić zabawkami, porozmawiać i w ogóle osoba, w której towarzystwie można przebywać. Należy pamiętać jednak o tym, iż pierwsze przyjaźnie mają miejsce już w 5 r. ż. i są jeszcze bardzo nietrwałe. Najczęściej kryterium w wyborze przyjaciela stanowią jego cechy zewnętrzne, a dopiero z wiekiem ustępuje to miejsca takim wartościom jak pomoc, dobroć, itd.¹¹.

Kształtując u dziecka umiejętności związane z kontaktami społecznymi należy wskazać rodzaje zabaw, które będą mu w tym pomagać. Do pierwszych należą zabawy ruchowe zawierające różne elementy ruchów, zwłaszcza lokomocyjnych, takich jak bieganie, skakanie, itp. Ruch jest „środkiem pozwalającym na pozbycie się wewnętrznego napięcia, stanu niepokoju i zahamowań. Jest środkiem nawiązywania kontaktu z otoczeniem fizycznym, którego dobre poznanie daje poczucie bezpieczeństwa”¹². Poczucie bezpieczeństwa pozwala natomiast na poznawanie siebie, zdobywanie wiary we własne siły i możliwości. Wiele zabaw ruchowych ma charakter zespołowy i wymaga od jej uczestników zaakceptowania pewnych obowiązujących reguł i współdziałania z innymi. Ponadto w trakcie wspólnych zabaw dzieci uczą się opanowywać gwałtowne afekty, jak np. złość, a także negocjowania, dochodzenia do wspólnych rozwiązań i wychodzenia poza własny egocentryzm¹³. Z tych względów zabawy ruchowe przyczyniają się nie tylko do doskonalenia sprawności ruchowych, lecz także do rozwoju społecznego.

Drugi rodzaj zabaw stanowią zabawy tematyczne. Ten rodzaj zabaw jest najbardziej typowy dla dzieci w wieku przedszkolnym. Przedszkolaki bawią się w coś lub kogoś, np. w lekarza, w sklep. Odgrywając role różnych osób dzieci poznają odczucia innych ludzi i jednocześnie uczą się te odczucia wyrażać. Zabawy te sprzyjają też pozbyciu się przez dzieci nadmiaru napięć nerwowych. Wielokrotne odtwarzanie w zabawie tych sytuacji, które były źródłem negatywnych napięć czy konfliktów

¹¹ Por. Tamże, 114-115.

¹² M. Kowalik-Olubińska, *Zabawa jako środek wspomaganie emocjonalno-społecznego rozwoju dzieci w przedszkolu*, „Wychowanie na co Dzień”, (2003)12, s. 15.

¹³ Tamże, s. 14.

powoduje, że dzieci nabierają do nich dystansu, mogą je oswoić lub całkowicie się od nich uwolnić¹⁴.

W wychowaniu społeczno-moralnym obok zabawy duże znaczenie ma też stosowanie gier. Związek zabawy i gry można określić jako regułę, iż każda gra jest odmianą zabawy, natomiast nie każda zabawa jest grą. Różnica między zabawą i grą jest taka, że w grach obowiązują zawsze określone zasady, czego nie ma w zabawach. Dziecko, przystępujące do gry, musi nauczyć się obowiązujących w niej reguł, a potem konsekwentnie ich przestrzegać. Nieprzestrzeganie reguł gry ma przykre dla dziecka konsekwencje. Swoistą cechą gier jest jak pisze S. Kowalik, że „w tym epizodzie społecznym dochodzi do utworzenia miniaturowej organizacji życia zbiorowego. Tu i tam obowiązują określone normy współdziałania społecznego. Tu i tam stosowane są sankcje za nieprzestrzeganie tych norm. Tak więc gra jest pewnego rodzaju treningiem, przygotowującym dziecko do funkcjonowania w organizacji”¹⁵.

Współpraca przedszkola z rodziną dziecka

Przedszkole jest instytucją oferującą pomoc rodzicom w zapewnieniu fachowej opieki wychowawczej ich dzieciom. Do podstawowych funkcji i zadań przedszkola należy doradztwo i wspieranie działań wychowawczych rodziny. Pomoc ta przejawia się w pomaganiu rodzicom w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych ich dzieci i ewentualnym podjęciu interwencji specjalistycznej, w informowaniu na bieżąco o postępach dziecka oraz uzgadnianiu kierunków realizowanych w przedszkolu zadań¹⁶. Współpraca pomiędzy rodziną a przedszkolem musi mieć miejsce również w zakresie nabywania przez dziecko umiejętności kontaktów społecznych, gdyż oba te środowiska bardzo silnie oddziałują na rozwój jednostki w tym okresie.

Oczekiwania rodziców względem funkcjonowania przedszkola oraz efektów wychowawczych mają wpływ na jakość współpracy między przedszkolem a środowiskiem rodzinnym. Takie oczekiwanie wyraża się między innymi w twierdzeniu rodziców, iż do najważniejszych zadań przedszkola należy uczenie podstawowych zasad współżycia oraz wspieranie dziecka w rozwoju jego indywidualnych umiejętności. Podstawą wspólnych działań rodziny i przedszkola odnośnie wychowania społecznego musi być wzajemna kompleksowa informacja o przebiegu rozwoju dziecka w tym zakresie. Wymiana informacji powinna dotyczyć zauważonych

¹⁴ Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011, s. 47-49.

¹⁵ S. Kowalik, *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002, t. 3, s. 84.

¹⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, dz. cyt., s. 113.

Z teorii

postaw, nawyków, zachowań oraz zauważonych sposobów budowania przez dziecko wzajemnych relacji z innymi, łącznie z zauważonymi trudnościami w tym zakresie. Rolą przedszkola będzie też uświadomienie prawideł rozwojowych dziecka, u którego często w tym okresie te interakcje będą zmienne. Przykładem może tu być nierozumienie przez rodziców sytuacji, w której dziecko w domu ujawnia negatywne postawy wobec rodzeństwa co nie ma miejsca w przedszkolu, a nawet jest tam chwalone za pomoc innym.

Współpraca przedszkola z rodzicami powinna opierać się na modelu partnerstwa opartego na precyzyjnie określonych zobowiązaniach i wymaganiach, wzajemnej pomocy. Działania te muszą być spójne i mieć na uwadze przede wszystkim dobro dziecka. Ważne jest zatem, aby każdy element wychowania rodzinnego znalazł odbicie w wychowaniu przedszkolnym i razem zmierzały do osiągnięcia celu, jakim jest przygotowanie dziecka do życia społecznego.

Bibliografia

Art. 48 i 71 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997, Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483.

Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej, red. Marek Z.SJ, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.

Głoskin W., *Uwarunkowania psychicznego rozwoju dziecka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.

Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

Jacher W., *Czym jest socjalizacja w rodzinie*, „Problemy Rodziny”, XL (2000)1, s. 37-43.

Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2007, t. 2, s. 83 - 121.

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2011.

Kowalczyk D., *Rola rodziny w procesie kształtowania wzorów osobowych dziecka*, „Kultura i Edukacja”, (1996)2, s.73-77.

Kowalik-Olubińska M., *Zabawa jako środek wspomaganie emocjonalno-społecznego rozwoju dzieci w przedszkolu*, „Wychowanie na co Dzień”, (2003)12, s.14-16.

Kowalik S., *Rozwój społeczny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2002, t. 3, s. 71-100.

Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, PZWSz, Warszawa 1973.

Szychowska M., *Środowisko rodzinne a szanse rozwoju społeczno-edukacyjnego dziecka*, „Wychowanie na co Dzień”, (2001)10-11, s. 14-16.

B. Surma, *Główne cechy rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] J. Karbowiczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 147-158.

Waloszek D., *Wychowanie przedszkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2007, t.7.

Streszczenie:

Rozwój społeczny wynika z samej natury społecznej człowieka, która warunkuje jego przynależność do grupy środowiskowej lub grupy społecznej. Dokonuje się przede wszystkim w życiu rodzinnym, a później modyfikuje się i rozwija w kolejnych grupach społecznych, z których pierwsze jest przedszkole. Rodzina kształtuje umiejętności kontaktów społecznych w sposób naturalny poprzez częste i bezpośrednie kontakty i interakcje pomiędzy rodzicami, rodzeństwem i pozostałymi domownikami. Przedszkole natomiast poszerza świat społeczny dziecka. Daje mu możliwość pełnienia nowych ról społecznych i zawierania nowych znajomości i przyjaźni. Uczy też przestrzegania zasad współżycia w grupie. Służą temu odpowiednio dobrane gry i zabawy.

Słowa kluczowe: rozwój społeczny, kontakty społeczne, rodzina, przedszkole

Summary:

Social development results from social nature of human being which determines man's position in a social group or specific social community. The primary social involvement is made especially in family life and then, it is modified and developed in consecutive social groups with nursery school being ranked in the first place among them. Family develops skills of social contacts in a natural way, mainly, due to frequent and personal interactions between parents, siblings and rest of household members. However, a nursery school broadens social world of child. It allows a child to function as a new person in society and it is an opportunity to make new acquaintances and friendships. Through carefully selected games, a child is taught how to obey the rules existing in the group.

Key words: social development, social contacts, family, nursery school



Wanda Grelowska

Emocjonalne i społeczne aspekty funkcjonowania sześciolatka w zespole klasowym – komunikat z badań

Emotional and social aspects
of a six-year old's behaviour in a class -
survey report

Wstęp

Idea wychowania człowieka uspołecznionego wiąże się z rozwojem i potrzebami każdego cywilizowanego kraju. Kształtowanie postaw społecznych jednostki może odbywać się tylko w symbiozie z drugim człowiekiem. Działalność zespołowa staje się koniecznością w zetknięciu ze współczesnymi osiągnięciami nauki i techniki. Istotne znaczenie należałoby przypisać także wartościom pozamaterialnym, ponieważ zespołowa praca sprzyja pozyskaniu uznania w grupie.

W ciągu całego życia człowiek poddawany jest bezpośrednio lub pośrednio różnym sytuacjom społecznym, które wpływają na formowanie wartości, wzorców, postaw, norm zachowania, a także na przebieg procesów psychicznych. Szczególnego znaczenia nabierają wpływy społeczne w przełomowych okresach kształtowania się jednostki. Do takich etapów należy niewątpliwie rozpoczęcie nauki szkolnej.

Podjęte zagadnienie wymaga skupienia uwagi na sytuacji dziecka, które wcześniej rozpoczyna edukację. Zgodnie z założeniami reformy oświatowej¹ już wkrótce wszystkie sześciolatki obowiązkowo rozpoczną naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

¹ Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 56, Poz. 458).

Z teorii

Tymczasem nie milkną gorące dyskusje wokół zasadności ministerialnych decyzji. Zarówno w środkach masowego przekazu, jak i w publikacjach przeznaczonych dla nauczycieli-wychowawców spotykamy „bilans zysków i strat”². Nie brakuje w nich argumentów popierających zmiany oświatowe, bądź sprzeciwiających się takim poczynaniom. Wystarczy przytoczyć fragmenty dość ożywionej dyskusji na łamach ogólnopolskiego pisma, kiedy to w arsenale argumentów wyrażających sprzeciw w kwestii włączenia dziecka sześciolatniego do szkoły podkreślono istotną zależność w obrębie sfer rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. „Sam fakt, iż MEN nie rozumie fundamentalnej zależności pomiędzy rozwojem emocjonalnym a intelektualnym dziecka świadczy o wysokiej jego niekompetencji”³. Kontrargumentów na łamach tego samego dziennika dostarcza z kolei Natalia Skipietrow, powołując się na przywidzenia naukowców, w myśl których dzieci rozpoczynające naukę w 6 r. ż. wyprzedzą swoich rówieśników pozostających w oddziałach przedszkolnych. W polemice z pedagog Dorotą Dziamską zwraca ona również uwagę na postęp cywilizacyjny, który powinien być uwzględniony w zamierzeniach edukacyjnych. Autorka wypowiada się też w sprawie wychowania społecznego, dostrzegając korzyści w nawiązywaniu kontaktów koleżeńskich szczególnie w grupie dzieci ze środowisk wiejskich, „bo gospodarstwa są rozrzucone i nikt nie ma czasu, by wozić je [dzieci] do kolegów i na party w McDonalddie”⁴.

W obliczu sporów i dyskusji Ministerstwo Edukacji Narodowej dokłada starań, by przygotować nauczycieli do podjęcia nowego wyzwania. Organizowanie szkoleń, wykładów, wywiadów ze specjalistami ma w swym założeniu przyczynić się do złagodzenia efektów reformatorskich zmian. Przykładem może być projekt finansowany z funduszy Unii Europejskiej „Diagnoza z zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej (SGS) i wspomaganie dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki w szkole”⁵, który ma na celu przygotowanie nauczycieli do prowadzenia obserwacji pod kątem gotowości szkolnej dziecka.

Wszystkie obszary dotyczące rozwoju kandydata na ucznia mają ogromne znaczenie, dlatego też, by móc nieco bliżej zagłębić się w problematykę gotowości szkolnej wybrano jeden z nich, a mianowicie rozwój społeczno-emocjonalny. Kontrowersje wokół gotowości dziecka przede wszystkim w sferze emocjonalnej, a także społecznej uzasadniają tę decyzję.

² M. Tonia, *Sześciolatki w szkołach – bilans zysków i strat*, „Dyrektor Szkoły”, (2010)6, s. 25.

³ D. Dziamska, *Barbarzyństwo w MEN*, „Fakt”, 2553(13.03. 2012)61, s. 2.

⁴ N. Skipietrow, *Nie bójcie się wysłać dziecka do szkoły*, „Fakt”, 2556 (16. 03. 2012)64, s. 2.

⁵ K. Semik, *Sześciolatek w szkole podstawowej – obniżenie wieku rozpoczynania, spełniania obowiązku szkolnego w Polsce*, „Meritum”, (2009)1, s. 3.

Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka wstępującego do szkoły w szóstym roku życia

W konstrukcji testów badających dojrzałość szkolną płaszczyzny dotyczące rozwoju emocjonalnego i społecznego zajmują zwykle pozycje drugoplanowe. Jednak w ostatnim czasie zauważa się, że „(...) wzrost zainteresowania emocjami jest widoczny we wszystkich zajmujących się nimi dziedzinach nauki, każda z nich przygląda się emocjom z innej perspektywy i na odmiennych poziomach analizy”⁶.

Niedostateczny rozwój emocjonalny u dziecka wstępującego do szkoły w szóstym roku życia wymienia się dość często wśród argumentów wyrażających sprzeciw w obliczu reformy oświatowej. Warto zatem przypomnieć istotę i przebieg rozwoju emocjonalnego dziecka u progu szkoły.

Emocje zalicza się do tego zespołu zjawisk, którym przypisywane są dość często zróżnicowane określenia typu: uczucia, afekty, czy też nastroje. Ich wspólnym mianownikiem zawsze są przeżycia emocjonalne wywoływane przez różnorodne czynniki. Wraz z wiekiem następuje zmiana reakcji na niezmienną się bodźce. Jeśli przedszkolak w obliczu niepowodzenia może reagować płaczem, to już u ucznia taka reakcja bywa odbierana jako niedojrzałość emocjonalna.

Ze względu na charakter rozważań, które obejmują również sferę społeczną, należałoby odnieść się do poglądów konstruktywistów społecznych. W swym założeniu odrzucają bowiem aspekt biologiczny w kształtowaniu się emocji, podkreślając rolę kultury w ich tworzeniu i budowaniu. „Konstruktywiści społeczni podkreślają fakt, że emocje odgrywają centralną rolę w kontroli społecznych interakcji”⁷.

Rozwój emocjonalny i społeczny jest długotrwały w swym przebiegu, a procesy psychiczne stanowią regulator postępowania człowieka. Adaptacja dziecka w grupie koleżeńskiej najczęściej przebiega na fali konfliktów, co może być spowodowane i spotęgowane zróżnicowaniem wiekowym jednostek w klasach pierwszych objętych zmianami reformy oświatowej. Emocjonalna labilność dziecka sześciolatniego ujawnia się zatem w interakcjach społecznych. Wprawdzie łatwiej jest je odwieść od zamiarów za pomocą perswazji, jednak niełatwo osiąga się pozytywny wynik w przypadku występowania sporów koleżeńskich.

Dokonując przeglądu swoistych cech rozwoju emocjonalnego na przełomie okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego konieczne jest podkreślenie gwałtownego przebiegu dziecięcych uczuć. Przeżycia o charakterze afektywnym zwykle towarzyszą sytuacjom konfliktowym w grupie dzieci

⁶ H. Hurme, *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002, s. 45.

⁷ Tamże, s. 50.

Z teorii

rozpoczynających naukę. Koniecznością stanie się zatem podejmowanie środków zaradczych, które będą miały raczej charakter działań doraźnych.

Lęk, gniew, czy też stany emocjonalne o zabarwieniu pozytywnym nie są przypisane do wieku rozwojowego, ale zależne od istniejących sytuacji. Dlatego bardzo duże znaczenie przypisuje się zaznajomieniu z sytuacją rodzinną dziecka, czy też jego stanem zdrowotnym celem poszukiwania przyczyn występujących zachowań.

W okresie średniego i późnego dzieciństwa pojawiają się punkty zwrotne, które rzutują na pojmowanie swoistych cech rozwoju emocjonalnego. Zalicza się do nich zdolność do rozumienia emocji konfliktowych, co ułatwia panowanie nad nimi, a tym samym dokonanie ewentualnych zmian. W szóstym i siódmym roku życia dziecko potrafi dokonać korekty w zakresie interpretacji zdarzeń. Zaznacza się także wielowymiarowość uczuć⁸.

Kształtowanie się linii rozwoju emocjonalnego w klasie pierwszej jest nierozłącznie związane z procesami poznawczymi. Na ich przebieg, decydujący wpływ mają zarówno czynniki środowiskowe, jak i te związane z dojrzewaniem układu nerwowego.

Istota podjętych rozważań skłania do rozpatrywania emocji w kategoriach relacyjnych ze środowiskiem społecznym. Dla dziecka 6-7-letniego jest to głównie dom i szkoła. To na tym gruncie dokonuje się kształtowanie osobowości przede wszystkim pod wpływem oddziaływań rodzicielskich i koleżeńskich. Taki kontekst pokazuje możliwości nabywania umiejętności społecznych na drodze transmisji określonych wzorców. Można tu dokonać podziału ze względu na cel oddziaływań. Jeśli jest on zamierzony, planowy, niejako zinstytucjonalizowany mówimy o wychowaniu. Jeśli zaś wzorce społeczne mają charakter spontaniczny, oddziaływaniom rówieśniczym można przypisać charakter okazjonalny.

W przebiegu społecznego rozwoju człowieka wyróżnia się określone stadia. Na przełomie okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego następuje zwiększenie częstotliwości kontaktów koleżeńskich. Na tej bazie kształtuje się odpowiedzialność, zaradność i inne właściwości niezbędne do funkcjonowania w szkole i klasie.

W obliczu reformatorskich przemian, kiedy to niektóre dzieci wcześniej rozpoczynają naukę, a w szkole spotykają starszych kolegów, często bogatszych w doświadczenia związane z funkcjonowaniem w zespole przedszkolnym, wychowanie społeczne wymaga od nauczycieli i rodziców wzmoczonego wysiłku.

Wspólne planowanie atrakcyjnych form działań zespołowych z udziałem nauczycieli rodziców i dzieci stanowi wstępny etap na drodze do kierowania harmonijnym rozwojem emocjonalno-społecznym początkującego ucznia.

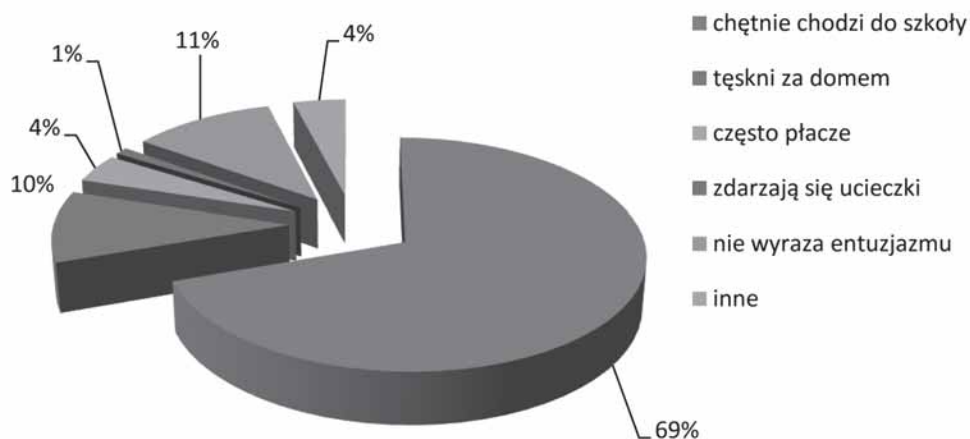
Funkcjonowanie pierwszoklasisty w zróżnicowanym wiekowo zespole

Przystosowanie dziecka do szkoły, to w powszechnym rozumieniu „gotowość szkolna”. Tematyka podjętych rozważań skłania do wyszczególnienia dwóch płaszczyzn dojrzałości szkolnej, a mianowicie emocjonalnej i społecznej.

„O emocjonalno-społecznej gotowości dziecka do szkoły świadczy stopień jego samodzielności, zaradności, chęć i umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i nauczycielem, łatwa orientacja w nowym środowisku, a także pewna równowaga uczuciowa oraz opanowanie będące podstawą zdyscyplinowania i umiejętności współżycia w zespole”⁹.

Na podstawie badań przeprowadzonych wśród rodziców dzieci sześciolatków spróbujemy zdiagnozować problem przystosowania ich do szkoły ze względu na stopień gotowości społecznej i emocjonalnej. Badani rodzice podjęli próbę dokonania diagnozy dzieci rozpoczynających naukę z rocznym wyprzedzeniem po zakończeniu pierwszej klasy. Wysoko oceniono stopień ich przystosowania do warunków szkolnych. Najwięcej pozytywnych odpowiedzi pochodziło z klas, do których uczęszczały wyłącznie sześciolatki¹⁰. Dobrze czuły się w gronie rówieśników, chociaż niektóre nie wyrażały entuzjazmu, jednak nie tęskniły za domem.

Poziom przystosowania dziecka do szkoły



Pyt. Jak ocenia Pan/Pani przystosowanie swojego dziecka do warunków szkolnych?

⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011, s. 144.

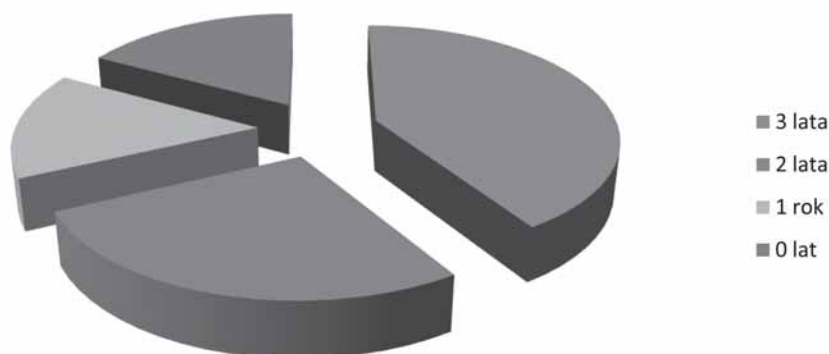
¹⁰ Wyniki badań dotyczą radomskich szkół podstawowych Nr 24 i Nr 34.

Z teorii

Kłopotliwe sytuacje zanotowano niestety w zespołach zróżnicowanych wiekowo. Uczniom młodszym dość często towarzyszył lęk z powodu trudności w nauce, ale też obawa przed wykonywaniem czynności samoobsługowych. Wśród przejawów nieprzystosowania dziecka do szkoły wymieniano niejednokrotnie zmęczenie pracą domową i szkolną. Nie zawsze niepowodzenia przyjmowano ze spokojem. Ich następstwem był smutek, płacz, niezadowolenie, co negatywnie wpływało na aktywność edukacyjną.

Niekwestionowana jest rola przedszkola w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki szkolnej. Obecnie zwiększa się świadomość rodziców, którzy czynią starania, by już najmłodsze maluchy uczęszczały do przedszkola, chociaż w porównaniu z innymi krajami /np. Francja/ ten procent jest dość znikomy. Niekorzystnie wypada też porównanie środowisk miejskich i wiejskich. Na wsi nadal brakuje przedszkoli, a nawet są one w niektórych rejonach likwidowane.

Przygotowanie przedszkolne dziecka sześciolatniego



Pyt. Ile lat uczęszczało dziecko do przedszkola?

Ten ogólny zarys sytuacji niezupełnie przystaje do obrazu, który pojawił się w badanych ośrodkach po zakończeniu nauki w pierwszej klasie¹¹. Z wypowiedzi nauczycieli i rodziców wynika, że dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola nie zawsze przejawiają zachowania, które świadczyłyby o nieprzystosowaniu do społeczności klasy, czy też trudnościach natury emocjonalnej. Wyniki wywiadu z rodzicami pokazują, że dokładali oni starań, by w toku pracy indywidualnej dziecko osiągnęło gotowość szkolną, chociaż wcześniej nie uczęszczało do przedszkola.

Dokonując przeglądu prawidłowości rozwojowych w okresie wczesnoszkolnym czytamy, „(...) że w początkowym okresie nauczania dziecko cechuje się względną równowagą emocjonalną, a uczucia pozytywne przeważają nad negatywnymi”¹².

Potwierdzenie przedstawionego stanowiska odnaleźć można w badaniach ankietowych¹³.



Pyt. Jak zareagowało dziecko na wiadomość, że pójdzie do szkoły wcześniej niż jego rówieśnicy?

Niezależnie od rysującej się w perspektywie najbliższych lat rzeczywistości szkolnej odnotowano pozytywne reakcje dzieci na wiadomość o możliwości wcześniejszego rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie. Bliżko 80% dzieci ucieszyła perspektywa „wejścia w dorosłość”. W uzasadnieniu swych wypowiedzi kandydaci na uczniów wymieniali przede wszystkim czynniki edukacyjne / nauka czytania, pisania, rysowania itp., a tuż za nimi pojawiło się dążenie do utrzymywania ciągłych i regularnych kontaktów koleżeńskich. Nie zabrakło też wypowiedzi, które świadczyły o gotowości dziecka do poddawania się ocenie.

Kolejnym argumentem, który potwierdza tezę o przewadze uczuć pozytywnych nad negatywnymi są wypowiedzi zaledwie 4% rodziców, którzy dostrzegli u swego dziecka smutek po usłyszeniu propozycji o rozpo-

¹² M. Przetacznikowa, D. Makielko-Jarża, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1977, s. 180.

¹³ Badania własne /przyp. 11/

Z teorii

części nauki z rocznym wyprzedzeniem. W uzasadnieniu czytamy, że przyczyną takiej reakcji była obawa przed trudnościami związanymi z nauką.

O tym, że dzieci doskonale orientują się w kwestiach związanych z rozpoczęciem nauki szkolnej świadczy reakcja wyrażająca ich zdziwienie na propozycję rodziców.

Na drugiej pozycji zaznaczono dziecięcy lęk przed nowym środowiskiem, „nie mam w szkole kolegów” – tak dzieci artykułowały swój niepokój. Zdarzają się też jednostki, u których występują problemy związane z wykonywaniem czynności samoobsługowych: „będę płakać, bo nie umiem wiązać sznurowadeł” – martwił się maluch, którego rodzice postanowili zapisać do szkoły.

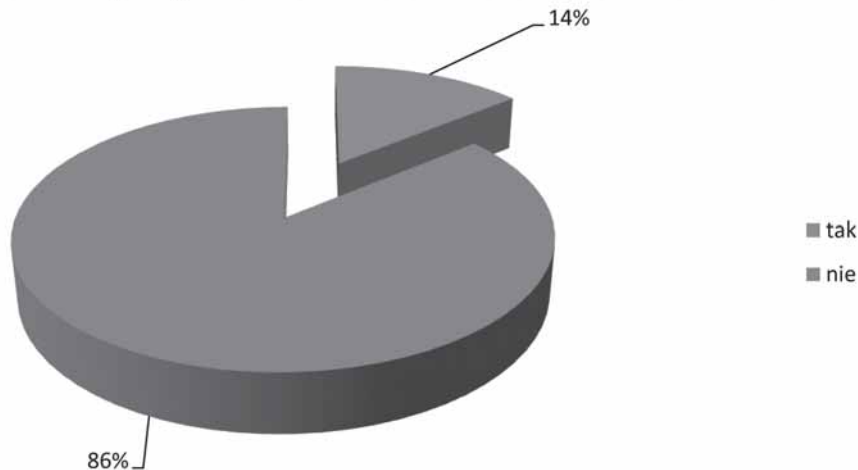
Stosunkowo dużo dzieci (15%) pozostało obojętnych na perspektywę wcześniejszej edukacji. Analiza przeprowadzonych badań nie przyniosła uzasadnienia zauważonych reakcji. Snując domysły w oparciu o doświadczenia i obserwacje wydaje się, że decyzja, czy też propozycja rodziców nie była konsultowana z dzieckiem, zaś w domu rodzinnym nie wytworzono atmosfery oczekiwania na ewentualne zmiany.

Wspólne przeżywanie zadowolenia i radosne oczekiwanie na rozpoczęcie roku szkolnego towarzyszyło badanym w większości przypadków. Jednak w przeszło 20 – procentowym przedziale znalazły się rodziny, w których decyzje o wcześniejszym rozpoczęciu nauki wiązały się z niepokojem, obawami i lękami.

Już na początku edukacyjnej drogi nie można odnieść się z obojętnością do zaistniałej sytuacji, ponieważ taka postawa może w przyszłości zaowocować pojawieniem się nawet fobii szkolnych. Warto już na wstępie w obliczu pojawiających się trudności podjąć działania, które korzystnie wpłyną na sposób osvajania się z nową sytuacją. Stany emocjonalne o negatywnym zabarwieniu mogą zakłócić radość nauki, poznawania, odkrywania, oraz niekorzystnie odbić się na stosunkach koleżeńskich. W wymienionych bowiem przypadkach dziecko nie znajduje się jeszcze w rzeczywistości racjonalnej lecz emocjonalnej. Zaradzić pojawiającym się trudnościom można wyłącznie poznając przyczyny istniejącego stanu rzeczy. Dlatego też uzasadnienia dla występowania stanów lękowych przed pójściem do szkoły poszukuje się w błędnych interpretacjach zdarzeń¹⁴.

Nie umniejszając znaczenia badań gotowości szkolnej w sferze poznawczej, fizycznej, motorycznej, społecznej, moralnej, emocjonalnej konieczna jest dbałość rodziców i najbliższego otoczenia dziecka o taki przepływ informacji, by wyzwolić pozytywne emocje, które będą towarzyszyć małemu uczniowi u progu szkoły.

Problemy wychowawcze sześciolatka w szkole



Pyt. Czy dziecko sprawia problemy wychowawcze w szkole?

Odwołując się do opinii specjalistów na temat cech i właściwości dziecka 6 – 7 – letniego możemy stwierdzić, że wraz z zakończeniem pierwszego /wczesnego/ okresu przedszkolnego spotyka się zachowania społeczne. Wywołują one określone problemy wychowawcze, które w badanej grupie pozostają w mniejszości, wymagają jednak skupienia uwagi, zważywszy na fakt, że rzutuje to również na efektywność w nauczaniu.

Z wypowiedzi badanych nauczycieli klas pierwszych wynika, że niejednokrotnie trudno zrozumieć sześciolatkowi, że jest jedną z wielu jednostek w grupie, a czas i uwaga należą się każdemu uczniowi. Tymczasem dość często zdarza się, że dziecko domaga się absolutnej wyłączności chociaż na wstępie wydaje się, że rozumie wyjaśnienia nauczyciela. Poza tym dzieci sześciolatnie jak wynika z badań, w odróżnieniu od siedmiolatków oczekują nieustannych pochwał i akceptacji. Wytłumaczenia tego typu zachowań należałoby poszukiwać nie tylko w prawidłowościach wieku rozwojowego. Obecność o rok starszych kolegów sprawia, że dzieci młodsze wyrażają dążenie do wyrównywania poziomu. Tego typu zachowania zaliczyć należałoby raczej do zjawisk pozytywnych, nie zaś problemów nastęrczających kłopoty wychowawcze, a tak kwalifikują je czasami niektórzy nauczyciele.

W kilkunastoprocentowym przedziale zarysowanym na schemacie umieszczono poza tym jeszcze inne czynniki, które w opinii rodziców przyczyniają się do powstawania kłopotów wychowawczych. Zaliczono do nich m. in. lenistwo, trudności z ukończeniem zadań, nadpobudliwość, rozmowy z kolegami w czasie zajęć.

Z teorii

Dość rzadko, a nawet bardzo rzadko nauczyciele i rodzice wspominali o zachowaniach agresywnych wśród uczniów. Choć są to w badanej grupie wartości śladowe, koniecznością staje się zwrócenie uwagi na zachowania, które bywają reakcją na wykluczenie z grupy, doznana niesprawiedliwość, czy też lęk w przypadku zachwiania poczucia bezpieczeństwa.

Szczególne znaczenia i wyjątkowej uwagi wymagają sytuacje pojawiające się w grupach zróżnicowanych wiekowo, ponieważ zarówno agresja fizyczna, jak i werbalna u dzieci kierowana jest na słabszego osobnika /np. dziecko sześciolatnie/. Tego typu reakcje są często następstwem negatywizmu, o czym wspominali badani. Agresywne pierwszaki chętnie też wykorzystują nieśmiałość i zahamowanie innych dzieci.

Odczucie braku akceptacji ze strony rodziców i nauczycieli wymaga jedności oddziaływań w systemie wychowawczym szkoły. Wyzwolenie, a następnie przyjęcie określonych norm grupowych zależy w tym okresie rozwojowym dziecka przede wszystkim od dorosłych. Wymaga to szczególnych umiejętności pedagogicznych, gdyż zastosowanie stylu wychowania autokratycznego, liberalnego, okazjonalnego przynosi takie same szkody w grupie szkolnej, jak i w rodzinie. Warto więc zadbać o poczucie sprawiedliwości wśród uczniów, uznając to za jeden z czołowych priorytetów w kształtowaniu stosunków społecznych. „Dlatego też nauczycielka nie może dziecka do siebie rozczarować. Stosunek do niej bywa prototypem wszelkich stosunków społecznych z obcymi osobami dorosłymi”¹⁵

Przyczyny wymienionych problemów nie wynikają z pewnością ze złej woli dziecka, lecz braku umiejętności nauczycielskich. Stosowanie zatem właściwych metod i środków nauczania z pewnością ułatwi pracę w klasie z dziećmi zróżnicowanymi wiekowo.

Podsumowanie

Podjęte zagadnienia stanowią wycinek badanej rzeczywistości społeczno-emocjonalnej, z której wybrano cztery problemy dotyczące dziecięcych przeżyć i kontaktów koleżeńskich u uczniów rozpoczynających naukę w 6 r. ż. W wyniku przeprowadzonych analiz nasuwa się konieczność wyszczególnienia kilku rad, zmierzających w kierunku poprawy warunków rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w klasie pierwszej, które mogą okazać się przydatne zarówno dla rodziców, opiekunów, ale też nauczycieli – wychowawców.

1. Modyfikacja zajęć w odniesieniu do form organizacyjnych: ograniczenie pracy na zajęciach „równym frontem” na rzecz nauczania grupowego i binarnego.

2. Zwiększenie liczby zajęć organizowanych poza terenem szkoły.
3. Dostosowanie przebiegu procesu nauczania do zainteresowań i poziomu możliwości dziecka /indywidualizacja/.
4. Systematyczna i szeroko zakrojona współpraca szkoły z rodzicami oraz ośrodkami specjalistycznymi.
5. Udostępnienie i rozpowszechnienie wśród rodziców testów umożliwiających ocenę gotowości szkolnej w ramach wstępnej diagnozy dziecka /np. badanie rozwoju społeczno-emocjonalnego/16.
6. Inicjowanie zabaw zbiorowych i zespołowych w dążeniu do wyzwolania radości u dzieci i zacieśniania stosunków koleżeńskich.
7. Nadanie priorytetowej funkcji wartościom społecznym.
8. Wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań metodycznych wyzwalaających inicjatywę i radość z samodzielnego wykonywania zadań /np. tworzenie tzw. „otwartych klas”17.
9. Kształtowanie postaw społecznych poprzez wpajanie ideałów demokracji.

W podsumowaniu rozważań o rozwoju uczuć i kontaktów społecznych dziecka wstępującego do szkoły warto odnieść się do wypowiedzi psychologów: „Prawidłowy rozwój emocjonalno-społeczny jest jednym z najnowszych czynników umożliwiających przystosowanie się do społeczeństwa i pełny rozwój osobowości”18.

Bibliografia

- Dziamka D., *Barbarzyństwo w MEN*, „Fakt”, 2553(13. 03. 2012)61, s. 2.
- Gardner J., Bell Arthur H., *Jak pokonać lęki i fobie?*, Wyd. Świat Książki, Warszawa 2008.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, PWN, Warszawa 2002.
- Hurme H., *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. Harwas-Napierała B., Trempała J., PWN, Warszawa 2002, s. 45-65.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2011.
- Przetacznikowa M., Makiełto-Jarża G., *Psychologia rozwojowa*, WSiP, Warszawa 1977.
- Przetacznikowa M., Makiełto-Jarża G., *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*, WSiP, Warszawa 1977.

¹⁶ Test Sześciolatki na start!, „Gazeta Wyborcza”, 14 marca 2012.

¹⁷ B. Spock, *Dziecko – pielęgnowanie i wychowanie*, Warszawa 1979, s. 467. „Otwarta klasa” – metoda polegająca na prowadzeniu zajęć w tym samym czasie i pomieszczeniu z pozostawieniem swobody wyboru zajęcia. Inicjatywa przyniosła znakomite rezultaty w szkołach Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych.

Z teorii

Semik K., *Sześciolatek w szkole podstawowej – obniżenie wieku rozpoczęcia, spełniania obowiązku szkolnego w Polsce*, „Meritum”, (2009)1, s. 3.

Skipietrow N., *Nie bójcie się wysłać dziecka do szkoły*, „Fakt”, 2556(16.03.2012.)64, s. 2.

Spock B., *Dziecko – pielęgnowanie i wychowanie*, PZWL, Warszawa 1979.

Test *Sześciolatki na start!*, „Gazeta Wyborcza”, 14 marca 2012.

Tonia M., *Sześciolatki w szkołach – bilans zysków i strat*, „Dyrektor Szkoły”, (2010)6, s. 25.

Streszczenie

W opracowaniu przedstawiono zróżnicowane stanowiska w sprawie rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej w szóstym roku życia dziecka. Przegląd swoistych cech rozwoju społeczno-emocjonalnego sześciolatka stanowi punkt odniesienia dla interpretacji uzyskanych wyników badań. Zostały one przeprowadzone wśród rodziców pierwszoklasistów po roku wdrażania reformy oświatowej. Wyniki analiz badawczych ukazują funkcjonowanie ucznia w zróżnicowanym wiekowo zespole klasowym. W centrum uwagi znalazła się sfera społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka. W obliczu trudności przystosowawczych sześciolatka uczenia wytypowano środki zaradcze, które zostały przedstawione w postaci postulatów.

Słowa kluczowe: procesy psychiczne, reforma oświatowa, rozwój społeczno – emocjonalny, sześciolatek w szkole

Summary

The study shows different views on starting education in the first class by a six-year-old. An overview of individual features of a six-year-old's social-emotional development constitutes a point of reference for interpretations of research results obtained. It has been conducted among first-year pupils' parents after a year of implementing the education reform. Results of the research analyses show how pupils behave in a mixed-age class. The child's social-emotional sphere has become the centre of attention. In the face of a six-year-old pupil's adaptation difficulties, remedial measures have been singled out and presented as postulates.

Key words: Mental processes, education reform, social-emotional development, a six-year-old at school.

Patrycja Czyżewska

Trudności dzieci w wieku wczesnoszkolnym w integracji społecznej oraz sposoby ich przezwyciężania¹

Difficulties in social integration
of children at early school age
and the ways of overcoming them

Wprowadzenie

W okresie późnego dzieciństwa wzrasta znaczenie kontaktów z rówieśnikami. Na początku dziecko ma trudności z adaptacją, z czasem szkolny korytarz czy klasa stają się terenem spotkań z kolegami, podobnie jak plac zabaw czy podwórko. Jednym z najważniejszych tematów dziecięcych rozmów stają się kontakty społeczne na terenie klasy szkolnej i poza nią².

Doświadczenia społeczne są bardzo ważne dla rozwoju dziecka. Wiązą się z aktywnymi i dwustronnymi relacjami ze środowiskiem. Spotykając się poza domem z nowymi, ważnymi osobami, które modelują zachowania, dziecko wypracowuje swoje własne standardy, zastępując nimi dotychczasowe, które do tej pory dostarczane były przez członków rodziny. Pierwszym z procesów, które ukazują zmianę w sposobie ak-

¹ Artykuł stanowi nieco zmieniony fragment pracy magisterskiej, napisanej pod kierunkiem dr hab. Bożeny Sieradzkiej-Baziur, obronionej w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie w czerwcu 2012 r.

² Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka: charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2007 s. 147.

Z teorii

ceptowania przez dziecko autorytetu jest społeczne podporządkowanie się. Oznacza to, że na początku dziecko ocenia swoich kolegów poprzez obserwację tego, jak są oni postrzegani przez osoby z autorytetem. Następnie pojawia się proces uświadamiania sobie, że pomiędzy ludźmi istnieją różnice oraz uznanie tego za fakt. Znacznie zmniejsza się u dziecka nietolerancja na odmiennosc innych dzieci wraz ze stopniowym wzrostem akceptacji różnic w wyglądzie czy zachowaniu się rówieśnika³. Celem artykułu jest zarysowanie problemu związanego z procesem integracji społecznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W pedagogice i psychologii termin „integracja” posiada wiele znaczeń, tutaj przyjmujemy za Cz. Kupisiewiczem, że: „integracja, scalanie, łączenie; w edukacji – dotyczy organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej na zasadzie łączenia dzieci i młodzieży (...)”⁴. W pierwszej kolejności skupimy się na przedstawieniu etiologii zaburzeń integracji społecznej dzieci, następnie zaproponujemy wybrane sposoby diagnozowania oraz pracy nauczyciela z uczniami w klasie w celu polepszenia ich sytuacji społecznej.

Przyczyny trudności w integracji społecznej dzieci

Trudno jest jednoznacznie określić, co może być przyczyną, a co skutkiem braku integracji społecznej wśród dzieci. Jednym spośród wielu czynników może być między innymi brak przyjaciół, bądź jednego przyjaciela. W wieku szkolnym jest on przyczyną osamotnienia i niskiej samooceny⁵. Najczęstszymi, wskazywanymi przez badaczy przyczynami problemów z integracją mogą być: nieśmiałość, lęk, ADHD, które zostaną poniżej zarysowane.

Nieśmiałość, zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w języku potocznym, jest różnie rozumiana. Wszyscy badacze są jednak zgodni co do tego, że jest ona zaburzeniem, które ujawnia się w sytuacjach społecznych.

Według P. Zimbardo nieśmiałość jest „pojęciem nieostrym” – im bliżej mu się przyglądamy, tym więcej odkrywamy odmian nieśmiałości. „Być nieśmiałym” to znaczy być trudnym w kontakcie z powodu bojaźliwości, ostrożności lub nieufności. Osoba nieśmiała jest ostrożna i niechętna w kontaktach z pewnymi osobami i przedmiotami. Osoba nieśmiała może być skromna i pełna rezerwy z powodu braku wiary we własne siły”⁶.

Nieśmiałość opisywana jest jako cecha osobowości, która przejawia się w zahamowaniu, tzn. powstrzymywaniu się od działań w nieznanych sytuacjach oraz przy nieznanach osobach. Określa się ją również jako lę-

³ Por. tamże, s. 146-147.

⁴ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 68.

⁵ Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo*, dz. cyt., s. 149.

⁶ Por. P. Zimbardo, *Nieśmiałość: co to jest? Jak sobie z nią radzić?* tłum. A. Sikorzyńska, Warszawa 2000, s. 21-22.

kliwość społeczną. Osoby lękliwe społecznie są skłonne do przeżywania lęku w kontaktach społecznych. Jest to lęk przed negatywną oceną ze strony innych. Obecność innych osób jest sygnałem zagrożenia, w związku z czym obniża się zdolność do aktywności⁷.

To, co powszechnie nazywane jest nieśmiałością, jest zwykle zahamowaniem i dyskomfortem w obecności innych osób. Do najczęstszych jej objawów można zaliczyć np. pojawienie się rumieńców, zakłopotanie, jękanie się czy milczenie⁸.

Nieśmiałość jest również definiowana jako brak pewności siebie. Człowiek nieśmiały jest wyobcowany, obawia się, że jego zachowanie będzie nieodpowiednie. Osoba taka jest wrażliwa i reaguje przesadnie silnie na emocje (np. jąka się, drży itp.). W obecności innych osób odczuwa zmieszanie i woli unikać kontaktów społecznych. Nieśmiałość może być rezultatem błędów wychowawczych, do których zalicza się między innymi stawianie nadmiernych wymagań uczniowi, który nie potrafi im sprostać, bądź nie pozwalanie dziecku na bycie odpowiedzialnym za swoje czyny. Rezultatem tych błędów jest wrażenie dziecka, że nic nie potrafi zrobić, poczucie niższości i winy, które są podstawowymi objawami nieśmiałości⁹.

Jeśli nieśmiałość we wczesnym dzieciństwie stanowi jedynie przemijającą reakcję, nie jest zjawiskiem szkodliwym. Dzieci nie są negatywnie oceniane w związku z przejawianą nieśmiałością, gdyż w tym wieku jest to reakcja niemal powszechna. Kiedy natomiast nieśmiałość staje się cechą zachowania emocjonalnego, może mieć znaczący wpływ na psychiczne i społeczne przystosowanie dziecka oraz prowadzić do szkodliwych następstw. Dłuższe utrzymywanie się nieśmiałości może prowadzić do ogólnej bojaźliwości, powodując, że dziecko będzie bało się podejmować nowe lub odmiennie działania. Odbija się to na osiągnięciach dziecka, które są niższe, niż jego możliwości. Kolejnym następstwem może być uogólniony strach przed wszystkim, prowadzący do zmian w dotychczasowych przyzwyczajeniach i prowadzi do hamowania rozwoju i twórczości. Dziecko nieśmiałe nie jest aktywnym uczestnikiem grupy i dlatego nie jest popularne. Nie wzbudza ono niechęci, ale może być pomijane lub ignorowane przez innych. Brak doświadczeń z zakresu uczenia się współzycia jest przyczyną gorszego przystosowania społecznego. Nieśmiałość utrudnia także dziecku pełnienie funkcji przywódczych czego powodem jest brak zdolności do efektywnego i twórczego komunikowania się z otoczeniem. Obawa przed prowadzeniem rozmów

⁷ Por. Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchew, Poznań 2003, s. 134.

⁸ Por. B. Carducci, *Nieśmiałość. Nowe odważne podejście*, tłum. M. Sekerdej, Kraków 2008, s. 17.

⁹ Por. N. Sillamy, *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Warszawa 1994, s. 178-179.

Z teorii

z innymi osobami, powoduje brak zainteresowania nim przez innych. W takiej sytuacji łatwo stać się egocentrycznym. Dziecko nieśmiało ocenia siebie tak, jak oceniają je inni, gdyż samoocena kształtuje się na podstawie oceny społecznej. W rezultacie może dojść do powstania u dziecka kompleksu niższości¹⁰.

Dzieci nieśmiałe nie biorą udziału w negocjacjach z rówieśnikami, nie mają wpływu na ustalanie tematu zabaw, przyjmowania ról. Często nie potrafią samodzielnie rozpocząć rozmowy, przemawiać na forum, zaprezentować własnego zdania. Ponad połowie osób nieśmiałych trudno jest nawiązać kontakt wzrokowy bądź jest to po prostu niemożliwe¹¹.

Można wyróżnić kilka przyczyn nieśmiałości w zależności od poglądów i przekonań. Niektórzy badacze osobowości piszą, iż nieśmiałość jest cechą, którą się dziedziczy. Behawioryści uważają, że osoby nieśmiałe nie umieją przyswoić sobie zdolności społecznych, które są niezbędne w kontaktach między ludźmi. Według socjologów i niektórych psychologów dziecięcych warunki życia w społeczeństwie sprawiają, że ludzie stają się nieśmiali. Natomiast psychologowie społeczni uważają, że nieśmiałość wywołuje wyłącznie etykietowanie ludzi jako nieśmiałych¹².

U dzieci nieśmiałość jest trwała i przyczynia się do zaburzenia funkcjonowania w sferze emocjonalnej, poznawczej oraz społecznej. Utrudnia kontaktowanie się z innymi, jest przyczyną izolowania, bierności oraz hamuje ekspresję dziecięcą. Przez to podejmują mniej społecznych działań, a co za tym idzie są mniej atrakcyjne i częściej odrzucane. Rzadko uczestniczą w zabawach z innymi dziećmi, nie potrafią prezentować swojego punktu widzenia. W sferze poznawczej mają trudności w skoncentrowaniu uwagi, zapamiętywaniu czy zebraniu myśli. Natomiast w sferze emocjonalnej nieśmiałość powoduje lękliwość i obawy np. przed krytyką¹³.

Lęk w psychologii tłumaczony jest jako nieprzyjemny stan emocjonalny, który charakteryzuje się przeżywaniem obaw, stresu czy przykrości. Jest on czymś innym niż strach, ponieważ lęk to stan, który jest pozbawiony obiektu. Strach natomiast jest strachem przed kimś, czymś lub jakimś zdarzeniem¹⁴.

Lęk jest częścią naszego życia. Stanowi fizjologiczne i intelektualne przygotowanie do poradzenia sobie w zagrażających oraz trudnych zdarzeniach. Jest pomocny w realnej ocenie danej sytuacji oraz przede wszystkim przestrzega przed grożącym niebezpieczeństwem. W lęku można

¹⁰ Por. tamże, s. 419-420.

¹¹ Por. *Ukryte piętno*, dz. cyt., s. 142.

¹² Por. B. Grzeszkiewicz, *Obraz dziecka nieśmiałego, [w:] Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, red. B. Grzeszkiewicz, Szczecin 2010, s. 249-250.

¹³ Por. tamże, s. 253.

¹⁴ Por. A. Reber, *Słownik psychologii*, tłum. i red. I. Krusz, K. Skarżyńska, Warszawa 2000, s. 340.

odnaleźć pozytywne aspekty, ponieważ mobilizuje do pokonywania trudności, czyni świadomym siebie czy wzbudza zaufanie do własnych sił. Dzieci doświadczają w swoim życiu wielu sytuacji, wywołujących najróżniejsze lęki, lecz kiedy strach osiąga nadmierny rozmiar, nie zezwala na prowadzenie normalnego życia, zaburza proces dojrzewania dzieci i wykonywanie codziennych czynności. Dziecko, widząc siebie w danym niebezpieczeństwie jako z góry przegrane, czuje się porzucone i zagrożone przez przerażający obiekt. Lęk wprowadza niepewność, poczucie słabości, bezradności i niemocy¹⁵.

Aby zauważyć lęk, warto przyjrzeć się objawom cielesnym, czyli temu co sami jako dorośli możemy zaobserwować. Dziecko zląknięte drży, ma oczy szeroko otwarte, na twarzy maluje się grymas strachu. Trudniej będzie rozpoznać lęk, jeśli objawia się dolegliwościami psychosomatycznymi, inaczej mówiąc dolegliwościami fizycznymi takimi jak: bóle brzucha, duszności, brak apetytu bądź moczenie nocne. Nie oznacza to jednak, że objawy te należy traktować jako oczywisty przejaw tylko i wyłącznie lęku. Jeśli jednak utrzymują się one przez dłuższy czas i można wykluczyć przyczyny fizyczne, powodem dolegliwości może być prawdopodobnie lęk¹⁶.

Nie każdy stan lękowy dziecka jest dostrzegany przez dorosłego. Oprócz dolegliwości psychosomatycznych i specyficznego zachowania dziecka można dodatkowo wyróżnić: brak zainteresowania i dobrowolną izolację (nie wyróżnianie się w grupie, brak zaufania do siebie, nie angażowanie się w zabawy z innymi dziećmi), typ samotnika (mówienie po cichu, zamknięta postawa ciała), niecierpliwość, gorączkowość, agresja (tzw. „typ klasowego klauna”, który dzięki swojej aktywności zagłusza lęki). Ukryte i zamaskowane lęki chowają się za wieloma symptomami, które same w sobie niekoniecznie wskazują na strach. Przeprowadzenie dokładniejszej obserwacji dziecka pozwoli je odpowiednio zinterpretować. Samo zewnętrzne zachowanie nie wystarczy jednak, aby określić je jako symptom lęku¹⁷.

Zupełnie nowy i decydujący etap w życiu dziecka zaczyna się wraz z pójściem do szkoły. Pojawiają się określone wymagania, nauka przestaje być tylko i wyłącznie zabawą, a reguły i prawa ustalane są teraz przez nauczyciela. Zmiany te wynikają z rozwoju umysłowo-psychicznego, jednakże wejście w nowe, nieznane środowisko zaburza poczucie bezpieczeństwa rodzi niepewność i może wywołać, bądź wzmocnić różne lęki. U wielu uczniów powstają one poprzez porównania z innymi oraz chęć sprostanania oczekiwaniom rodziców. Zdobywanie dobrych stopni, koniecz-

¹⁵ Por. J. U. Rogge, *Strach dodaje dzieciom sił*, tłum. M. Kowalik, Kielce 2006, s. 26-27.

¹⁶ Por. M. Szpecht-Tomann, *Gdy dziecko się boi*, tłum. J. Cieśla, Warszawa 2009, s. 15.

¹⁷ Por. J. U. Rogge, *Strach dodaje dzieciom sił*, dz. cyt., s. 29-30.

Z teorii

ność podporządkowania się regułom postępowania oraz wypracowanie nowych zachowań społecznych, prowadzą do wzrostu napięcia i lęku. Wraz z pójściem do szkoły doświadczenia z wczesnego dzieciństwa znacznie się poszerzają. Choć większość dzieci nie ma problemów z adaptacją w nowej sytuacji należy pamiętać, że zdarzają się tacy uczniowie, którzy będą potrzebować większego wsparcia i troski, aby negatywne wrażenia nie przeważały nad pozytywnymi¹⁸.

Typowym uczuciem charakterystycznym dla rozwoju dziecka okresie późnego dzieciństwa jest obawa przed złymi ocenami. Pokonanie tego lęku stanowi ważny krok w rozwoju, a często również stwarza podstawy do sukcesów oraz wiary w siebie. Wczesne doświadczenia decydują o tym, czy uda się dziecku pozytywnie wykorzystać własne lęki i potraktować je jako bodziec do działania i rozwoju. Jeśli odniesie to pozytywne skutki, dziecko z większą pewnością siebie i w sposób realistyczny będzie poznawać siebie samego, wykorzystując przy tym swoje możliwości, bazując na poczuciu własnej godności i wartości¹⁹.

W okresie tym nasilają się również lęki społeczne, które nie są uwarunkowane rozwojem. Często dziecko nabywa je w swoim środowisku rodzinnym. Są to: problematyczne relacje wychowawcze, perswazja wywierana na dzieciach, która świadomie pogarsza styl wychowania, niekonsekwentne zachowania wychowawcze, brak ograniczeń, styl wychowania pozostawiający dzieci same sobie (wycofanie rodziców wywołuje u dzieci poczucie samotności), postawa nadopiekuńczości (która hamuje dzieci, ponieważ nie pozwala im na samodzielność i zawęża rozwój) oraz nadmierne wymagania, których nie da się wykonać „tu i teraz”, które przewyższają dzieci intelektualnie i emocjonalnie²⁰.

W życiu dzieci istnieje wiele momentów, w których zachowują się one lękliwie, nieśmiało oraz okazują nieprzystosowanie społeczne. W pewnym stopniu jest to normalna reakcja na nowe i nieznanne sytuacje. Rozpoczynając naukę w szkole pojawiają się nowe osoby oraz zaczynają obowiązywać nowe, nieznanne dotąd zasady. Rolą dorosłych w takiej sytuacji jest towarzyszenie dziecku w taki sposób, aby nabrało większego zaufania do świata. W życiu szkolnym wszystko może być źródłem lęku – zaczynając od samych pomieszczeń, poprzez wymagania społeczne aż do konkretnych wyzwań związanych z ocenami. Lęki społeczne są bezpośrednio uwarunkowane wzorami oddziaływań z otoczenia. Należy o tym pamiętać, szukając rozwiązań pomocnych w przewyciężaniu lęku przede wszystkim przez dzieci szczególnie nieśmiałe²¹.

¹⁸ Por. M. Szpecht-Tomann, *Gdy dziecko się boi*, dz. cyt., s. 36-37.

¹⁹ Por. tamże, s. 37.

²⁰ Por. J. U. Rogge, *Strach dodaje dzieciom siłę*, dz. cyt., s. 37.

²¹ Por. M. Szpecht-Tomann, *Gdy dziecko się boi*, dz. cyt., s. 127-130.

Ostatnim, wymienionym czynnikiem wpływającym na integrację społeczną dzieci, jest ADHD, czyli zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi. Jest to określenie, opisujące zróżnicowaną grupę dzieci, które przejawiają problemy związane z brakiem koncentracji uwagi bądź skłonnością do rozpraszania uwagi, którym często towarzyszy impulsywność i nadaktywność²².

Najkrótszą, ale treściwą definicję tego pojęcia znajdziemy w psychologii, gdzie znani badacze tacy jak: P. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, piszą, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) jest zaburzeniem psychicznym, które polega na słabej kontroli impulsów, braku zdolności koncentrowania się na zadaniach przez dłuższy czas, nadmiernej ruchliwości oraz na towarzyszących objawach roztargnienia²³.

Dzieci z takimi problemami częściej i bardziej intensywnie przeżywają swoje złości, lęki, a także poprzez wybuchy emocjonalne wyrażają swoje uczucia. Zdarza się, że dziecko swoją złość kieruje na samego siebie, np. zadaje sobie ból fizyczny. Boją się oni różnych rzeczy. W młodszym wieku szkolnym może to być lęk przed oceną, krytyką, bądź niepowodzeniem. Dzieci z nadpobudliwością psychoruchową przejawiają trudności w skupieniu uwagi, pochopnie podejmują działania, a ich myślenie jest pobieżne. Dzieci te przerzucają swoją uwagę z obiektu na obiekt, sprawiając wrażenie jak gdyby interesowało je kilka rzeczy na raz. Prowadzi to do udzielania nieprawidłowych odpowiedzi oraz źle rozwiązanych zadań. Uczniowie z ADHD (zespołem nadpobudliwości psychoruchowej) nie wytrzymują bezczynności, chcą być w ciągłym ruchu. Charakteryzuje je zaburzona motoryka (mała oraz duża), co powoduje np. chodzenie dzieci po klasie, podskakiwanie, machanie nogami, kiwanie się na krześle. Przyczynami nadpobudliwości mogą być czynniki biologiczne uszkadzające układ nerwowy, zarówno w okresie płodowym, okołopłodowym, jak i później²⁴.

Brak koncentracji uwagi, nadaktywność lub impulsywność zdarzają się od czasu do czasu większości uczniów, natomiast w przypadku dzieci z ADHD problemy te są znacznie głębsze oraz mają długotrwały charakter. Są one niekiedy na tyle poważne, że wpływają na zdolność ucznia do funkcjonowania w szkole czy w domu. Zaburza to również umiejętność nawiązywania kontaktów i zawierania przyjaźni²⁵.

Wiele problemów może dawać podobne objawy jak ADHD. Tak na przykład, nawet niezrozumienie lekcji może zaburzyć koncentrację

²² Por. L. J. Piffner, *Wszystko o ADHD*, tłum. J. Bieroń, Poznań 1996, s. 17.

²³ Por. P. Zimbardo, R. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tłum. i red. M. Materska, Warszawa 2010, s. 213.

²⁴ Por. tamże, s. 75.

²⁵ or. L. J. Piffner, *Wszystko o ADHD*, dz. cyt., s. 17.

Z teorii

ucznia. Wszechstronne badania wykonane przez odpowiednio przygotowanego specjalistę pomogą odróżnić nadpobudliwość psychoruchową od innego rodzaju przyczyn zachowań uczniów. ADHD jest przypadłością neurologiczną, w związku z tym nikt nie jest odpowiedzialny za spowodowanie tego zaburzenia ani też nie wynika ono z lenistwa, braku gotowości szkolnej czy z błędów wychowawczych rodziców i nauczycieli²⁶.

W okresie młodszego wieku szkolnego ADHD występuje w podstawowej formie. Zdarza się często, że uczeń pozostawia swoje zadania domowe niedokończone, uzyskuje niezadowolające oceny oraz jest odrzucany przez rówieśników. Przejawia trudności ze spełnianiem podstawowych wymagań szkolnych i dostosowania się do reguł panujących w klasie²⁷.

U dzieci z nadpobudliwością psychoruchową występuje duże ryzyko odrzucenia przez swoich rówieśników. Podobnie jak dorośli, rówieśnicy także mają trudności z zaakceptowaniem takiego zachowania. Występujące cechy takie jak niecierpliwość, skłonność do dominacji, frustracji, czy egoizm nie pomagają w zdobywaniu przyjaciół, choć większość dzieci z ADHD ich bardzo potrzebuje. Katastrofalne skutki mogą mieć powtarzające się niepowodzenia społeczne²⁸.

Sposoby przewycięzania trudności w integracji społecznej dzieci

W trakcie rozwoju każde dziecko napotyka pewne trudności, z którymi musi sobie poradzić. Dobrze ukształtowana osobowość dziecka będzie decydować o tym, czy poradzi sobie z czymś szybciej, czy też nie. Rolą dorosłych jest koordynowanie tego procesu tak, aby nie odcisnęło ono piętna na dalszym etapie życia²⁹.

Trzeba pamiętać, że dzieci nie potrafią radzić sobie z lękami, które na każdym etapie rozwoju przybierają różną formę. W wieku wczesnoszkolnym dziecko przejawia lęk przed czymś nowym. Przekraczanie progu szkolnego wymaga od dziecka umiejętności radzenia sobie w nowych sytuacjach. Rola rodziny i przedszkola jest ukształtowanie gotowości szkolnej, rozbudzenia raczej ciekawości przed nowym, niż lęku. W okresie późnego dzieciństwa, rodzice dzielą zadania wychowawcze z innymi osobami. Ważne jest, by rodzice zaakceptowali fakt, że ich dziecko będzie oceniane przez nauczycieli i raczej wspólraco-

²⁶ Por. tamże, s. 18.

²⁷ Por. tamże, s. 19.

²⁸ Por. tamże, s. 74.

²⁹ Por. M. Szpecht-Tomann, Gdy dziecko się boi, dz. cyt., s. 38 -39.

wali niż czuli się winni za wszelkie niepowodzenia szkolne. Dorośli odgrywają ważną rolę w łagodzeniu lęków, które wynikają z przebywania dziecka w szkole oraz stawianych mu wymagań. Aby załagodzić tę trudną sytuację, rodzice muszą uświadomić sobie, że rozpoczęcie przez dziecko nauki niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa, trudności w przyswajaniu pewnych części materiału, kłótnie z innymi uczniami itp. a ich rolą jest udzielenie wsparcia i wczesne reagowanie na sygnalizowane przez szkołę i samo dziecko problemy. Wszystkie doświadczenia dzieci, zarówno pozytywne jak i negatywne niosą ze sobą wiele możliwości uczenia się i poznawania własnego „Ja”, które należy prawidłowo wykorzystać³⁰.

Należy przy tym pamiętać, iż towarzyszenie dziecku nie może być próbą rozpaczliwego usuwania z jego dróg możliwie wszystkich problemów. Każdy musi skonfrontować się z wszystkimi wyzwaniem, jakie niosą dalsze drogi rozwoju. Należy dziecku udzielić pomocy w trudnych dla niego sytuacjach, aby lęk nie przekształcił się w zaburzenia lękowe. Dziecko wraz z wiekiem, a także z nabywaniem nowych doświadczeń, samodzielności nauczy się umiejętności przetrwania i radzenia sobie z lękiem. W sytuacjach wątpliwych rodzice powinni skorzystać z profesjonalnej porady oraz pomocy np. psychologa, pediatry³¹.

Choć część lęku społecznego dzieci przejmują od innych, należy uświadomić sobie fakt, że istnieją po prostu dzieci nieśmiałe – mające taką cechę charakteru. W pracy wychowawczej należy takie dzieci zauważać, w sposób dyskretny pokazywać innym dzieciom ich mocne strony, chwalić i być dla nich wsparciem. Zdecydowanie należy unikać nacisku oraz zawstydzania, a także etykietowania³². Często rodzice nie akceptują tej cechy charakteru u swego dziecka, dlatego trzeba im uświadomić, że każde dziecko ma swoje indywidualne tempo rozwoju i indywidualność jest zaletą a nie wadą.

Nie wolno traktować dobrych ocen, jako czegoś oczywistego, a w przypadku słabszych wyników nie wolno obniżać poczucia własnej wartości dziecka; nie wolno karać za złe stopnie. W celu przetrwania lęków należy pamiętać, że problemy trzeba rozwiązywać wspólnie; trzeba poświęcać dzieciom wiele uwagi i doceniać je niezależnie od wyników w szkole; należy proponować kreatywne zajęcia i zabawy; uczyć dzieci otwarcie mówić i nazywać uczucia³³.

³⁰ Por. tamże, s. 38-39.

³¹ Por. tamże, s. 39-40.

³² Por. tamże, s. 127-128.

³³ Por. tamże, s. 153.

Z teorii

W szkole dzieciom nieśmiałym mają pomagać nauczyciele poprzez odpowiednie zaplanowanie zajęć, stworzenie odpowiednich warunków, w których uczniowie będą mogli wyrażać swoje zdanie, uczyć się negocjacji, prowadzenia dialogu, zauważać innych, wspierać ich w nauce i nabywaniu kompetencji społecznych.

Niestety, nieśmiałość bywa często bagatelizowana przez opiekunów i nauczycieli, ponieważ nie jest ona uciążliwa dla otoczenia. Przez badaczy nazywana bywa „potencjalną barierą” w rozwoju wielu bardzo istotnych emocjonalnych oraz społecznych umiejętności oraz właściwej samooceny. Wsparcie oraz pomoc, które oparte będą na zrozumieniu tego, czym jest nieśmiałość, pozwolą dziecku uzyskać spontaniczność oraz cieszyć się bliskością w związkach międzyludzkich³⁴.

Największy wpływ na podtrzymywanie, wzmacnianie nieśmiałości, jak i jej przewyżanie, obok grupy rówieśniczej, mają rodzice i nauczyciele, ze względu na rolę, jaką pełnią w życiu dziecka. Mogą oni dostarczać dziecku wzmocnień w postaci komplementu, pochwały czy dowodu sympatii. W ten sposób mogą pomóc dziecku rozwijać pewność siebie oraz pozytywną samoocenę. Okazując zrozumienie dla trudności, na które napotykają dzieci nieśmiałe, opiekunowie mogą stać się „przewodnikami oraz trenerami” społecznych umiejętności³⁵.

W przypadku dzieci z ADHD nie ma znanej oraz skutecznej terapii, która pomogłaby wyleczyć z nadpobudliwości psychoruchowej, lecz należy pamiętać, że jeśli nauczyciel będzie stosował kilka podstawowych strategii, może pomóc dziecku w osiągnięciu sukcesów szkolnych³⁶.

Poniżej zostaną opisane wybrane sposoby diagnozowania i radzenia sobie z problemami dzieci w integracji społecznej.

Socjometria jako sposób umożliwiający lepsze poznanie klasy

Twórcą określenia „socjometria” jest Jacob Levy Moreno. Zapoczątkował on na początku XX wieku sposób badania, który polega na wskazywaniu osób według danego kryterium. Stosowanie tego rodzaju badania wzięło się z obserwacji, że ludzie, którzy wchodzą w relacje z innymi, zawsze dokonują pewnych wyborów. Jeśli tylko znajdują się razem, zawsze zaczynają wybierać: gdzie usiąść bądź stanąć, kto jest przyjacielem, a kto wrogiem, z kim nawiązać kontakty, itp³⁷.

³⁴ *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, dz. cyt., s. 145-146.

³⁵ Por. tamże, s. 145.

³⁶ Por. L. J. Piffner, *Wszystko o ADHD*, dz. cyt., s. 18.

³⁷ Por. A. Brzezińska, *Socjometria*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J. Brzeziński, Warszawa 2004, s. 192.

Pomiar socjometryczny służy do dokładniejszego określenia postaw społecznych danych zbiorowości ludzkich. Szczególne znaczenie mają w tym pomiarze wzajemne postawy członków danej grupy wobec siebie. Pożyteczne staje się sporządzenie tzw. socjogramu klasy szkolnej, który ma na celu określenie sytuacji badanego dziecka, bądź dzieci na jej tle. Określenie się innych dzieci do badanego dziecka wyznacza jego zachowanie się w klasie i szkole³⁸.

Strukturę socjometryczną określa się jako taką, w której „poszczególne pozycje wiążą ze sobą stosunki lubienia się, nielubienia lub odrzucenia, inaczej mówiąc atrakcyjności pozytywnych lub negatywnych postaw interpersonalnych”³⁹.

Technika socjometryczna najogólniej mówiąc polega na dokonywaniu wyborów pozytywnych i negatywnych (tzw. odrzuceń) spośród członków grupy określonej ze względu na kryterium, które podaje badacz. Liczba osób, które trzeba wybrać bądź odrzucić może być ograniczona przez badacza. Zadaniem badacza jest postawienie pytania, które opisuje sytuację stanowiącą kryterium wyboru. Pytania te mogą dotyczyć różnych sytuacji, istotnych dla badanej grupy⁴⁰.

Celem badań socjometrycznych jest uzyskanie informacji o poszczególnych osobach oraz grupie jako całości. Analiza dokonywanych wyborów pozwala na określenie osób popularnych, odrzuconych, lekceważonych i kontrowersyjnych⁴¹.

³⁸ Por. L. Wołoszynowa, *Materiały do nauczania psychologii. Seria III. Metody badań psychologicznych*, Warszawa 1965, t. 1, s. 447.

³⁹ Por. A. Brzezińska, *Socjometria*, dz. cyt., s. 193.

⁴⁰ Por. tamże, s. 193.

⁴¹ Por. tamże, s. 199.

Z teorii

Tabela 1. Statusy socjometryczne – krótka charakterystyka⁴²

Status socjometryczny	Wybory socjometryczne	Rodzaj wyborów socjometrycznych	Ogólna charakterystyka dziecka
1. Dzieci popularne	– uzyskanie dużej ilości wyborów pozytywnych – mało wyborów negatywnych	– najczęściej są oni wskazywani jako najlepsi przyjaciele (na pierwszym miejscu) – rzadko wskazywani jako osoby „nie lubiane”	– łatwość przystosowania się do nowych warunków – umiejętność współpracy w grupie – często są liderami grupy
2. Dzieci lekceważone	– uzyskanie małej ilości wyborów pozytywnych – uzyskanie małej ilości wyborów negatywnych	– rzadko wskazywani jako „najlepsi przyjaciele” – dzieci te rzadko wskazywane są jako „nie lubiane”	– charakteryzuje te dzieci wysoki poziom lęku społecznego – niskie poczucie kompetencji społecznych – brak umiejętności współpracy z innymi – są dość słabymi uczniami
3. Dzieci odrzucone	– mało wyborów pozytywnych – dużo wyborów negatywnych	– bardzo rzadko wskazywani przez kogoś jako „najlepszy przyjaciel” – często wskazywani jako „nie lubiane”	– często są agresywne – niska samoocena dotycząca osiągnięć szkolnych – brak zaradności w sytuacjach społecznych
4. Dzieci kontrowersyjne	– dużo wyborów pozytywnych – dużo wyborów negatywnych	– często wskazywani jako „najlepszy przyjaciel” – często wskazywani jako „nie lubiane”	– nie potrafią współpracować w grupie – duże ryzyko zaburzeń w zachowaniu

Test socjometryczny umożliwia również poznanie: gwiazd socjometrycznych, tzn. uczniów najbardziej popularnych, najliczniej wybieranych, itd.; osób odrzucanych, osoby nielubiane, celowo odrzucane; osób izolowanych, czyli obojętnych; pary, osoby wzajemnie wybierające się; paczki – grupki osób wzajemnie się wybierających, które tworzą zamknięty krąg oraz łańcuchy socjometryczne, które wyznaczają określony układ wyborów wzajemnych, niezamykających kręgu⁴³.

Dobra diagnoza stosunków społecznych daje nauczycielowi obraz każdego dziecka na tle grupy, co może pomóc w pracy wychowawczej. Tworząc sytuacje zadaniowe może dobierać dzieci w taki sposób, aby stymulować je działania, wspólnego zaangażowania i współpracy. Powodem izolowania lub odrzucania dzieci może być brak relacji między nimi, wynikający z niewiedzy o wartości innych i ich ukrytych zdolnościach, które trzeba wyeksponować podczas wspólnych zajęć.

Gry i zabawy integracyjne

Według W. Okonia zabawa dydaktyczna to: „zabawa według wzoru opracowanego przez dorosłych, prowadząca do rozwiązania założonego w niej zadania”⁴⁴.

Różnica między zabawą a grą dydaktyczną wynika z reguł działania. W grze reguły i działania są jawne i dokładnie określone, dziecko potrzebuje partnera, w zabawie tak nie jest. Reguły są ukryte, a dziecko nie potrzebuje towarzysza. Gra dydaktyczna ogranicza sferę iluzji oraz jest podstawą do trenowania walki oraz rywalizacji⁴⁵.

Zabawa jest podstawową czynnością człowieka, niezależnie od tego, czy określana bywa jako przyjemna forma zajęć bez konkretnego celu, jako pomoc w odreagowaniu nadmiaru energii, bądź jako dziecięca forma pracy i nauki. Dlatego dzieci jej potrzebują a wraz z tym przestrzeni, czasu, motywacji oraz bodźców. Bawiąc się, sprawdzają swoje możliwości, uczą się, a przy tym wszystkim rozwijają. W zabawie dziecko przetwarza rozmaite sytuacje i role, odtwarza przeżycia, wydarzenia z własnego otoczenia⁴⁶.

Oprócz spontanicznej i swobodnej zabawy, w której dzieci kształtują oraz zmieniają role i sytuacje według swojej wiedzy bądź zainteresowań, istnieje również zabawa sterowana przez dorosłych. Umożliwia ona przede wszystkim zaistnienie nowych doświadczeń, które związane są

⁴³ Por. T. Piłch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 114-115.

⁴⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 358.

⁴⁵ Por. M. Noga, *Zabawa jako źródło twórczych działań dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, red. B. Dymara, Kraków 2009, s. 270.

⁴⁶ Por. S. Schopf, *Co się dzieje każdego dnia? Zabawy i inscenizacje dla dzieci w wieku od 3 do 9 lat*, tłum. M. Jałowicz, Kielce 2003, s. 5

Z teorii

z bawieniem się z grupą. Zabawa stwarza możliwość rozmowy, opowiadania, aby budzić i rozwijać fantazję oraz daje możliwość kontaktów międzyludzkich i trenowania zachowań społecznych⁴⁷.

Rola prowadzącego zabawę polega na wyjaśnieniu jej reguł, przebiegu oraz w razie potrzeby dostarczeniem nowych impulsów, które wprowadzą ożywienie gry. Dorosły zwraca uwagę, aby wszyscy stosowali się do koniecznych reguł zabawy oraz dodaje odwagi dzieciom nieśmiałym i powściągliwym⁴⁸.

Nauczyciel powinien wykorzystywać każdą okazję do wychowawczego oddziaływania podczas zabawy, uczyć zachowań społecznych, porozumienia, szacunku, tolerancji, współpracy. Jego rolą jest wspomaganie uczniów, gdy tego potrzebują, stworzenie odpowiedniej atmosfery i zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa oraz sprzyjanie w podejmowaniu nowych wyzwań, ról oraz uczenia się nowych zachowań. Nauczyciel jest przede wszystkim obserwatorem i inspiratorem zabawy⁴⁹.

Najczęściej w literaturze można spotkać klasyfikację zabaw ze względu na kierunek aktywności dziecka oraz treść. Wyróżnia się więc zabawy: manipulacyjne, funkcjonalne, tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne oraz ruchowe. Wszystkie te zabawy łączą się ze sobą w zintegrowany sposób i oddziałują na rozwój dziecka⁵⁰.

Późne dzieciństwo jest okresem podatności na wpływy wychowawcze oraz czasem, który sprzyja podejmowaniu przez ucznia zadań służących rozwojowi jego osobowości, poznawaniu siebie. Zabawy tematyczne pozwalają między innymi wejść dzieciom w świat społeczny. W zabawach takich dzieci odtwarzają wydarzenia z własnego doświadczenia lub słyszanych bajek, które je interesują, poruszają emocjonalnie. W zabawach dzieci przyjmują i odgrywają różne role społeczne, negocjują przebieg zabawy, co pomaga im w nabywaniu umiejętności społecznych⁵¹. Jedną z form aktywności proponowaną starszym dzieciom mogą być zabawy integracyjne opracowane przez pedagogów zabawy, a także metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne i drama⁵².

Wycieczki szkolne

Celem pracy nauczyciela jest dobre poznanie klasy, które ułatwia obserwacja zachowania uczniów w różnych sytuacjach. Zajęcia w klasie,

⁴⁷ Por. tamże, s. 6.

⁴⁸ Por. tamże, s. 12.

⁴⁹ Por. A. Olczak, *Zabawy w rolę jako sposób uczenia się przez dzieci zachowań demokratycznych*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, dz. cyt., s. 100.

⁵⁰ Por. E. Grodzka-Mazur, *Nabywanie przez dziecko kompetencji komunikacyjnych w czasie zabaw tematycznych*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, dz. cyt., s. 267.

⁵¹ Por. B. Oelszlaeger, *Zabawa i praca. Kilka uwag o uczeniu się dzieci w klasie freinetowskiej*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy*, dz. cyt., s. 222.

⁵² J. Karbowiczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011.

poza klasą oraz przerwy dostarczają tylko w pewnym stopniu takich informacji, bowiem forma aktywności ucznia i nauczyciela ogranicza swobodę zachowania. Takim dodatkowym sposobem oraz formą organizacyjną podczas, której nauczyciel może poznać bliżej swoich podopiecznych jest wycieczka. Z reguły wycieczka budzi zainteresowanie wśród dzieci, co jest ważnym motywem uczenia się i poznawania otaczającego świata. Jako forma organizowania pracy w szkole ma wiele walorów, dzięki którym zasługuje na szersze stosowanie w praktyce pedagogicznej⁵³.

Niekiedy sama zapowiedź przygotowania się do wycieczki wywołuje u uczniów różne reakcje, które inaczej przejawiają się w zachowaniu wychowanków i ich nastawieniu do niej. Jedna grupa uczniów reaguje bardzo „żywo”, cieszą się, inna grupa jest bardziej bierna, niechętnie włączają się w przygotowania, nie wykazując przy tym żadnej inicjatywy. Tak więc samo przygotowanie wycieczki pozwala nauczycielowi zaobserwować pewne właściwości oraz różnice indywidualne, które dotąd mogły wcale się nie ujawniać bądź pojawiały się w znikomym stopniu wśród uczniów⁵⁴.

Przeżycia wycieczkowe są cenne w pracy wychowawczej. Uczniowie nigdzie indziej nie zżywają się tak jak na wycieczce, wszyscy dążą do wspólnego celu, razem pokonują trudności, a swoje osobiste wymagania podporządkowują dla dobra grupy. Na wycieczce można szybko poznać swoich uczniów, nawiązać z nimi bliższe kontakty czy polepszyć stosunki⁵⁵.

Inne formy pracy nie stwarzają tylu możliwości kształtowania się w uczniach społecznych wartości cech charakteru oraz woli, uczuć społecznych, nawyków postępowania czy zachowywania się, co wycieczka. W czasie wycieczek, wychowanek, przebywając z rówieśnikami w innym niż dotychczas środowisku, często pod całkowitą nieświadomym wpływem wielu uczniów, zmienia swoje zachowanie czy nastawienie, bowiem wszyscy muszą dostosować się do ogólnie przyjętego tempa, czy zasad współżycia społecznego⁵⁶.

Spostrzeżenia wychowawcy odnośnie cech i charakteru uczniów pozwolą na inne spojrzenie na wychowanka, jak również na wpływanie na niego w pożądanym kierunku, przy wykorzystaniu jego uzdolnień, zainteresowań i właściwości psychicznych dla dalszego jego rozwoju bądź zapobiegania kształtowania się niepożądanych cech charakteru. Wycieczka jest doskonałym miejscem, aby integrować się z grupą, jaką stanowi klasa szkolna⁵⁷.

⁵³ Por. tamże, s. 5.

⁵⁴ Por. tamże, s. 71-72.

⁵⁵ Por. tamże, s. 73.

⁵⁶ Por. Z. Czajkowska, S. Czajkowski, M. Krawczyk, *Wycieczka uczy i wychowuje*, dz. cyt., s. 78-79.

⁵⁷ Por. tamże, s. 72.

Z teorii

Inscenizacja, improwizacja

Inscenizacja jest formą pracy lekcyjnej oraz pozalekcyjnej w młodszym wieku szkolnym. Wywodzi się ona z zabaw i gier, stąd też jest bardzo bliska dzieciom i chętnie ją podejmują. Potrzeby fikcji i fantazji, jakie odczuwa dziecko, zaspokajają możliwość udziału w inscenizacji. Przeżywanie u dzieci wartości moralnych, takich jak dobro i zło, powoduje tęsknotę za bajką i baśnią, za własnym uczestnictwem w tworzeniu i przekształcaniu wizji fantastycznej na realną rzeczywistość. Poprzez możliwość uczestnictwa, wczuwania się w określone sytuacje, postacie, które mimo, że są fikcyjne, dają wyobrażenie o realnym życiu i pomagają w ocenie postępowania bohatera. Uczenie i wychowanie dzieci, poprzez udział w inscenizacjach stwarza warunki do bezpośredniego zaangażowania uczniów⁵⁸.

Nauczyciel, organizując pracę nad inscenizacją stwarza uczniom sytuację, dzięki której w bezpośredni sposób przeżywają różne nastroje, uczucia oraz podejmują określone decyzje. Inscenizacja spełnia wobec dziecka rolę kompensującą i terapeutyczną⁵⁹.

Pierwsza, kompensująca, polega na tym, że w pewnym stopniu, wynagradza dziecku braki i niedostatki, w których ono żyje, przenosząc je w świat piękniejszy, w którym wszystko może się zdarzyć. Ma to duże znaczenie dla dzieci, które w rzeczywistości czują się obco, i nie zaznają ciepła rodzinnego⁶⁰.

Inscenizacja pełni również rolę terapeutyczną w stosunku do dzieci nieśmiałych, mało aktywnych. Na lekcji trudno z nimi nawiązać kontakt. Możliwość zaspokajania utajonych potrzeb, przeżyć i twórczej aktywności, które umożliwiają role indywidualne i zbiorowe angażuje dziecko w życie klasy. Funkcje zespołowe pozwalają pozbyć się onieśmienia, ponieważ występuje się w grupie, gdzie nawet najmniejsza rola daje dużo radości dziecku nieśmiało⁶¹.

Nauczyciel dzięki inscenizacji może w sposób naturalny stwarzać warunki, w których szkolna grupa będzie stawać się coraz bardziej zwartą. To społeczne doświadczenie dziecka zdobywane w doświadczeniach z rówieśnikami stanowi podstawę dalszego rozwoju społecznego⁶².

Improwizacja różni się tym od inscenizacji, że przedstawienia fabuły przygotowane są wyłącznie przez dzieci wspólnie z nauczycielem bez uprzedniego przygotowania reżyserskiego. Jednakże, obydwie formy pracy stwarzają możliwość zintegrowania się z rówieśnikami⁶³.

⁵⁸ Por. J. Awgulowa, W. Świątek, *Inscenizacje w klasach początkowych*, Warszawa 1985, s. 6.

⁵⁹ Por. tamże, s. 8.

⁶⁰ Por. tamże.

⁶¹ Por. tamże.

⁶² Por. tamże.

⁶³ Por. B. Mineyko, *Improwizacje w klasach I-III*, Warszawa 1982, s. 3.

Podsumowanie

Trudności w integracji społecznej wśród dzieci klas 1-3 szkoły podstawowej są zjawiskiem dość częstym. Niemal w każdej klasie znajdują się dzieci, które nie radzą sobie z zaaklimatyzowaniem się w nowej grupie. Bardzo często są odrzucane przez rówieśników, co przyczynia się do jeszcze większego dystansu do grupy. Rozpoczęcie edukacji jest ważnym etapem w życiu każdego dziecka, a sposób w jaki to osiągnie będzie w znaczący sposób decydować o jego przyszłości. Rolą nauczyciela jest więc stworzenie takich warunków pracy dydaktyczno-wychowawczej, aby umożliwić każdemu z uczniów właściwy rozwój społeczny. Ważna staje się ciągła obserwacja dzieci oraz przeprowadzanie choć raz na jedno półrocze socjometrii. Pomoże ona ustalić strukturę klasy oraz w dyskretny sposób umożliwi pokierowanie tak uczniami, aby nikt nie czuł się odrzucany przez rówieśników.

Wdrażanie dzieci do aktywności, pracy w grupie oraz organizowanie sytuacji sprzyjających integracji to doskonały sposób na wspomaganie rozwoju społecznego każdego dziecka.

Bibliografia

Awgulowa J., Świętek W., *Inscenizacje w klasach początkowych*, Warszawa 1985.

Bińczycka J., *Janusz Korczak o zabawie – wybór tekstów*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 205-209.

Brzezińska A., *Socjometria*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J. Brzeziński, PWN, Warszawa 2004, s.192-193.

Carducci B., *Nieśmiałość. Nowe odważne podejście*, tłum. M. Sekerdej, Wyd. ZNAK, Kraków 2008.

Czajkowska Z., Czajkowski S., Krawczyk M., *Wycieczka uczy i wychowuje*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.

Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Grodzka-Mazur E., *Nabywanie przez dziecko kompetencji komunikacyjnych w czasie zabaw tematycznych*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 239-253.

Grzeszkiewicz B., *Obraz dziecka nieśmiałego*, [w:] *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*, red. B. Grzeszkiewicz, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2010, s. 241-250.

Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

Z teorii

- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Mineyko B., *Improwizacje w klasach I-III*, WSiP, Warszawa 1982.
- Noga M., *Zabawa jako źródło twórczych działań dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s.265-273.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Olczak A., *Zabawy w rolę jako sposób uczenia się przez dzieci zachowań demokratycznych*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s.89-101.
- Oelszlaeger B., *Zabawa i praca. Kilka uwag o uczeniu się dzieci w klasie freinetowskiej*, [w:] *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s.221-228.
- Pfiffner L. J., *Wszystko o ADHD*, tłum. J. Bieroń, wyd. Zys i S-ka, Poznań 1996.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Reber A., *Słownik psychologii*, tłum. red. I. Krusz, K. Skarżyńska, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Rogge J. U., *Strach dodaje dzieciom siłę*, tłum., M. Kowalik, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2006.
- Schopf S., *Co się dzieje każdego dnia? Zabawy i inscenizacje dla dzieci w wieku od 3 do 9 lat*, tłum. M. Jałowicz, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, wyd. „Książnica”, brak miejsca wydania, 1994.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka: charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Terempała, PWN, Warszawa 2007, s. 131-149.
- Szpecht-Tomann M., J., *Gdy dziecko się boi*, tłum. J. Cieśla, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2009.
- Ukryte piętno. *Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchew, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.
- Wołoszynowa L., *Materiały do nauczania psychologii. Seria III. Metody badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1965 t. 1.
- Zimbardo P., *Nieśmiałość: co to jest? Jak sobie z nią radzić?* tłum. A. Sikorzyńska, PWN, Warszawa 2000.
- Zimbardo P., Johnson R., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, tłum. red. M. Materska, PWN, Warszawa 2010.

Streszczenie

Niniejszy tekst poświęcony jest trudnościom dzieci w integracji społecznej. Dorosli, którzy odgrywają znaczące role w wychowaniu dzieci, muszą być w pełni świadomi, jak ważne są czynniki zewnętrzne, które mogą pomóc uczniom poradzić sobie z trudnościami w integracji. Rozpoczęcie edukacji jest ważnym etapem w życiu każdego dziecka, a sposób w jaki to osiągnie będzie w znaczący sposób decydować o jego przyszłości. W niniejszym tekście odnaleźć można również kilka wskazówek jak zorganizować dziecku pomoc w taki sposób, by nie czuło się ono inne bądź odrzucone przez rówieśników.

Słowa kluczowe: integracja społeczna, nieśmiałość, lęk, ADHD, socjometria, wycieczki szkolne, inscenizacja, improwizacja, gry i zabawy integracyjne.

Summary:

This paper discusses the difficulties with social integration of children. Adults, who play major roles in child's upbringing, have to be fully aware of the importance of external factors that can help pupils cope with hardships of integration. The beginning of education is a milestone in life of each child and how he or she undergoes it, will be significantly decisive on his or her future. In this work one can also find some hints on how to help a child in such a way so that it would not feel like a stranger or be rejected by peers.

Key words: social integration, shyness, anxiety, school trips, staging, Integration games.



Anna Brudniak-Draż

Rozwój emocjonalny oraz proces socjalizacji dziecka 2-4 – letniego

Emotional development
and socialization process
of 2-4 - year-old children

Wprowadzenie

Artykuł porusza tematykę emocjonalności 2-4-letniego dziecka w środowisku rodzinnym oraz poza nim. Celem artykułu jest ukazanie rodzicom, jak ważny jest to okres w życiu ich dziecka oraz jak ważna jest rola każdego z rodziców w owym okresie. Coraz częściej rodzice decydują się, aby ich dwulatek uczęszczał do przedszkola, przez co przyspieszają proces socjalizacji dziecka. U takiego dziecka mogą, choć nie muszą, pojawić się zachowania niepożądane np. płacz, moczenie się, agresja, problemy ze snem, lepkość do rodzica. Ważne jest, aby rodzice wiedzieli skąd mogą wynikać takie zachowania ich dziecka i jakim im zaradzić. Istotnym faktem jest również pokazanie rodzicom jak ważnym dla ich dziecka jest kontakt z innymi ludźmi, zarówno dorosłymi jak i rówieśnikami, który sprzyja socjalizacji ich dziecka. Celem nadrzędnym jest przypomnienie i uświadomienie rodzicom, jak istotny jest czas poświęcony dziecku oraz fakt, iż „mały człowiek” również czuje, myśli i przeżywa. Pierwsze trzy lata dziecka są szalenie istotne w życiu dziecka oraz rzucają na jego dalsze życie. Warto zadbać o to, aby nie tylko być z dzieckiem, ale również pozwolić dziecku przeżywać i doświadczać świata emocji i innych ludzi.

Dziecko w rodzinie

Rodzina jest pierwszym źródłem nabywania wiedzy o emocjach. Na szczególną uwagę zasługuje relacja między matką a jej dzieckiem¹. J. Rybakiewicz mówi o złym lub dobrym kontakcie dziecka z matką. Na początku dziecko doświadcza kontaktu zmysłowego: czucia, wzroku lub słuchu. W ten sposób dziecko uczy się i różnicuje sygnały, które świadczą o miłości lub o sytuacji napiętej. Po kontakcie zmysłowym następuje kontakt słowny. Jeżeli dziecko nie otrzymało wsparcia od dorosłego, doświadczając jakiegoś traumatycznego przeżycia, nie będzie potrafiło udźwignąć tak dużego ładunku napięcia, nie będzie też rozumiało sytuacji. Efektem traumatycznych przeżyć jest zablokowanie emocji oraz mylny sąd o rzeczywistości. W życiu dorosłym prowadzi to do zablokowania i unikania kontaktów z innymi ludźmi.

J. Cassidy pisze o związku pomiędzy rozwojem emocjonalnym a typem przywiązania dziecka do matki². Przywiązanie to więź emocjonalna, która dostarcza najsilniejszych przeżyć emocjonalnych we wczesnych etapach rozwoju. Decydujący wpływ na dalszy rozwój dziecka ma sposób przekazywania doświadczeń emocjonalnych przez rodziców oraz fakt, jak reagują oni na oznaki uczuć swego dziecka. Wrażliwość matki na emocje okazywane przez dziecko, sprzyja bezpieczeństwu przywiązania. Brak owej wrażliwości u matki objawia się brakiem poczucia bezpieczeństwa dziecka. Pierwsze trzy lata życia dziecka są okresem krytycznym, po upływie którego wytworzenie się więzi staje się praktycznie niemożliwe³.

Przywiązanie dziecka do matki

M. Ainsworth wyróżniła trzy style przywiązania. Pierwszy to: bezpieczne przywiązanie – dzieci, które nie przejawiają emocji negatywnych w czasie rozstania z matką, a w momencie jej powrotu – unikają lub ignorują możliwość zbliżenia się. Dziecko ufa matce i czuje się przy niej bezpieczne. Dziecko, jako osoba dorosła ma największą zdolność tworzenia trwałych, dających satysfakcję relacji interpersonalnych. Potrafi szczerze zwierzać się w bliskich relacjach, w stresie zwraca się do partnera o pomoc. Jest ufna i potrafi okazywać pozytywne emocje innym ludziom. Swoich rodziców opisuje jako troskliwych, uczuciowych, sprawiedliwych i szczęśliwych w małżeństwie. Bez problemu toleruje bycie zależnym od innych, jak i uzależnienie od siebie. Nie martwi się tym, że zostanie opuszczona lub że, ktoś się do niej za bardzo zbliży. Drugi to: lękowo-ambiwa-

¹ J. Rybakiewicz, *Więzi społeczne*, [w:] *Człowiek i psychologia*, red. K. Bąk, Bielsko Biala 2005, s. 18.

² Tamże, s. 167.

³ J. S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, s. 178.

lentny – dziecko nie jest pewne tego, czy matka pośpieszy z pomocą i pocieszeniem, stale upewnia się o jej obecności, odczuwa silny lęk przed rozstaniem, gwałtownie protestuje na samą możliwość rozstania. Jednocześnie sprzeciwia się próbom uspokojenia przez osoby trzecie. Jednak po powrocie matki okazuje gniew i opór wobec niej, równocześnie jednak sygnalizując potrzebę kontaktu. Takie dzieci dużo płaczą i mniej interesują się otoczeniem. Trzeci to: unikający – dziecko czuje się odrzucone przez matkę, karane za próby nawiązania z nią bliskiego kontaktu fizycznego, unika i ignoruje matkę. Dziecko zaprzecza potrzebę więzi z matką. Towarzyszą temu przeważnie zaburzenia lękowe, wycofanie z kontaktów społecznych czy choroba sieroca. W życiu dorosłym krępuje ją bliskość innych ludzi, jest nerwowa. W dorosłych związkach ma skłonność do unikania intymności, poczucia frustracji, nudy. Nie ufa partnerowi. Zaprzecza potrzebę więzi, ma silną skłonność do przelotnych związków seksualnych i nadmiernego koncentrowania się np. na pracy zawodowej. Swoich rodziców wspomina jako wymagających, krytycznych i pozbawionych troskliwości⁴.

Relacje rodzice – dziecko (matka – dziecko, ojciec – dziecko)

Emocjonalność dziecka wynika z rodzaju relacji pomiędzy nim a jego rodzicem. Rodzice w różny sposób przekazują informacje na temat emocji swym dzieciom. H. R. Schaffer wyróżnił trzy podstawowe sposoby: 1) trenowanie – rodzic wydaje instrukcję np. „chłopaki nie płaczą”, „nie bój się psa”, 2) modelowanie – dzieci obserwując i naśladowując swoich rodziców wyrażają swoje emocje, 3) uczenie się zbieżności – najefektywniejsze źródło społecznego oddziaływania, występuje tu dialog emocjonalny: wszelkie gesty, słowa, mimika, inne sygnały emocjonalne. Matka reagująca uśmiechem na uśmiech dziecka, uczy je w ten sposób przewidywać emocje innych ludzi⁵. M. Ligęza pisze o interpersonalnej funkcji pytań dzieci w wieku od 1,6 do 6 roku życia⁶. Podkreśla również poznawcze aspekty pytań dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym⁷. Dziecko poprzez zadawanie pytań nawiązuje relację z innymi osobami oraz zdobywa wiedzę. J. Dunn prowadziła badania dotyczące rozmów o emocjach matek z dziećmi. Dostrzegła, iż matki z córkami rozmawiają częściej o emocjach aniżeli matki z synami. Pojawiły się więc różnice indy-

⁴ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2002, s. 243.

⁵ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006, s. 169-170.

⁶ M. Ligęza, *Interpersonalna funkcja pytań dzieci w wieku 1,6-6,0*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, (1980)21, s. 119-136.

⁷ M. Ligęza, *Poznawcza funkcja pytań dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, (1982)5, s. 501-519.

Z teorii

widualne u dzieci⁸. J. Dunn, J. Brown oraz J. Beardsall prowadzili badania dotyczące czasu, który rodzice poświęcają na rozmowę o emocjach z dzieckiem. Okazało się, że niektóre rodziny w ciągu godziny poruszają temat o emocjach tylko 2 razy, podczas gdy inne rodziny w tym samym czasie rozmawiają o emocjach i uczuciach aż 25 razy⁹. Badania te pozwoliły wykazać, iż sześciolatki, z którymi często rozmawiano o emocjach i uczuciach zyskały większą zdolność pojmowania różnych aspektów emocji, niż dzieci z którymi rzadko podejmowano rozmowy na ten temat.

W. Hartup wspomina o istnieniu dwóch rodzajów związków¹⁰, które dziecko musi doświadczyć: związków poziomych i pionowych. Mówiąc o związkach poziomych ma na myśli relacje dziecka z rówieśnikami. Są to relacje równorzędne i obustronne. Występują tu takie same typy zachowań. Związki pionowe, jednostronne, to związki między dzieckiem a rodzicami lub nauczycielem. Występuje tu bardzo silna więź w obu kierunkach, ale zachowanie wobec siebie nie jest takie samo. Rodzaje związków służą różnym celom, lecz są niezbędne aby dziecko nauczyło się pewnych sprawności społecznych¹¹. Ważne jest aby rodzice dziecka pamiętali, iż ich rola zmienia się wraz z rozwojem dziecka. Kiedy dziecko wyrasta z okresu niemowlęcego, staje się coraz bardziej niezależne pod względem fizycznym, językowym i poznawczym, najważniejszą rolą rodziców jest potrzeba kontroli. Kontrola nie może być ani zbyt restrykcyjna ani zbyt słaba¹².

Aktywny czas rodzica z dzieckiem

Potrzeba kontaktu z drugim człowiekiem jest jedną z fundamentalnych potrzeb społecznych człowieka. Pozytywne relacje w rodzinie zachęcają dziecko do spotkań z innymi ludźmi. Jeżeli w rodzinie panują relacje napięte, pełne obaw i lęku, dziecku będzie bardzo trudno nawiązać pozytywne relacje z innymi rówieśnikami. Wyuczone wzory, jakie dziecko czerpie od rodziców będą natychmiast weryfikowane w grupie rówieśniczej. Grupa rówieśnicza jest idealnym miejscem do wprowadzania zmian w zachowaniu dzieci. Poprzez zabawę, nawet najbardziej nieufne dziecko, nawiąże kontakt zarówno z rówieśnikami jak i z dorosłym. Jeżeli rodzice chcą, aby ich dziecko potrafiło w przyszłości nawiązywać pozytywne kontakty z innymi, powinni uczyć go tego. Zabawa to nie tylko wspólne spędzenie czasu z dzieckiem, to wspólne przeżywanie, doświadczenie, uczenie się.

⁸ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 159.

⁹ Tamże, s. 159-160.

¹⁰ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 235.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 232-233.

L. Wygotski pisze, iż w zabawie odnajdujemy podwójny plan afektywny. Dziecko odgrywa przeżycia bohatera oraz jednocześnie przeżywa samo odgrywanie roli. Jest to doskonała szkoła regulowania własnych uczuć i rozumienia uczuć innych¹³. Podkreśla on ważność zabaw w odgrywanie ról np. zabawa w lekarza, w strażaka. Przez zabawę dziecko działa zgodnie z narzuconymi regułami, uczy się, urzeczywistnia potrzeby. Przez zabawę dziecko poznaje i uczy się ról społecznych¹⁴. Każda zabawa wspólna to okazja do nawiązania kontaktu społecznego z rówieśnikiem. Dziecko do ok. 2-3 roku życia bawi się samotnie, co oznacza, że nie przejawia jeszcze aktywności społecznej. Po zabawach samotnych następuje okres zabaw równoległych, dziecko bawi się z rówieśnikami, ale nie włącza się do zabawy. Jest obserwatorem. Bawiąc się samotnie naśladuje zachowania rówieśników i dorosłych. Od 3 roku życia zabawy samotne stabilizują się. Dziecko nadal lubi bawić się samotnie, ale chętnie bierze udział w zabawach grupowych, zespołowych¹⁵.

Przyjaźnie dziecięce

Kolejnym ważnym aspektem w życiu dziecka są przyjaźnie dziecięce. Przyjaźń dziecięca jest niezwykle kontaktem społecznym, w którym dzieci dzielą się zabawkami, często ze sobą przebywają, razem się bawią, chodzą w parze, patrzą na siebie. R. L. Selman wyróżnił stadia rozwoju przyjaźni w okresie od 5 roku życia do dorosłości¹⁶. W młodszym wieku przyjaźń dziecięcą charakteryzuje tymczasowość. Liczą się zewnętrzne przyczyny konfliktu, które są rozwiązywane na płaszczyźnie fizycznej (dziecko wycofuje się lub przechodzi do innej aktywności)¹⁷. E. S. Gershman i D. S. Hayes wskazują, że przyjaźń dziecięcą cechuje wzajemność partnerów oraz niezależność od fizycznych uwarunkowań¹⁸. W. Furman i K. L. Bierman mówią, iż młodsze dzieci opowiadając o swym przyjaciołku, zwracają uwagę na cechy zewnętrzne, uczucia oraz na otrzymaną pomoc¹⁹. Takie zachowania jak: pomoc, empatia, altruizm, dzielenie się czy współdziałanie, uważane są za zachowania prospołeczne. Zachowania altruistyczne u dzieci pojawiają się wraz z zainteresowaniem wspólną zabawą z rówieśnikami. Dziecko jest w stanie pocieszyć inną osobę np. poprzez zaproponowanie jej swojej zabawki²⁰. Empatia

¹³ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, t. 2, s. 114.

¹⁴ Tamże, s. 113.

¹⁵ Tamże, s. 114.

¹⁶ Tamże, s. 115.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

²⁰ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 237.

Z teorii

pozwala dziecku doświadczyć emocji innych osób. Dziecko dostrzega, rozumie oraz przeżywa wraz z rówieśnikiem jego radości i smutki. Dzięki wzrostowi zdolności poznawczych dziecko rozumie samego siebie w relacjach z innymi rówieśnikami. Nie zawsze niesiona pomoc jest adekwatna do sytuacji. Starsze dziecko jest zdolne do empatyzowania zarówno z dorosłymi, jak i z bohaterami bajek. M. L. Hoffman przedstawił cztery stadia rozwoju empatii: stadium I – okres 1 roku życia dziecka, dziecko nie jest świadome istnienia innych osób, kiedy słyszy płacz – płacze (zjawisko „emocjonalnego zarażania się”), dziecko nie rozumie przeżyć innych osób mimo to odpowiada, jeżeli odczuwa to samo; stadium II – 2 rok życia, dziecko ma świadomość odrębności jako jednostki, reakcja na przeżycia zmienia się. Dziecko jest w stanie odwrócić uwagę od własnego stanu i skupić się na sytuacji, w jakiej znajduje się ktoś inny, próby niesienia przez dziecko pomocy mogą być niewłaściwe; stadium III – dziecko rozumie polecenia językowe i symbole, dzięki językowi mogą empatyzować z ludźmi; stadium IV – ok. 6 – 9 rok życia, dziecko dostrzega fakt, iż każdy człowiek ma własne przeżycia, jest świadome, że dorosłe osoby mogą empatyzować nawet z grupą osób²¹.

Reasumując, w kształtowaniu prospołecznych zachowań dziecka istotną rolę odgrywa zarówno modelowanie, jak i indukcja (wyjaśnianie dziecku empatii i troski o innych).²² W wieku przedszkolnym zarówno wychowawca jak i rodzic zauważa negatywne zachowania dziecka, takie jak agresja i brak nieposłuszeństwa. Agresja to działanie podejmowane w celu wyrządzenia szkody innej osobie. Kiedy dziecko rozumie, iż może być przyczyną zmartwień dorosłych, pojawia się agresja. U dziecka wyróżniamy dwie odmiany agresji: a) agresję instrumentalną – ujawnia się wówczas, kiedy dziecko chce zdobyć coś upragnionego np. jakiś przedmiot, w dążeniu do posiadania upragnionego przedmiotu dziecko może popychać lub bić, zanika wraz z wiekiem, b) agresję wrogą – agresję ukierunkowaną na osobę, ma na celu zadanie bólu innej osobie, nasila się między 4 a 7 rokiem życia²³.

Okresy buntu u 2-4 latka

Agresję przejawiają zarówno dziewczynki jak i chłopcy, jednak chłopcy są bardziej agresywni. Często uczestniczą w bójkach, przepychankach, grożą sobie lub obrażają się nawzajem. Różnice w zachowaniach agresywnych między płcią można dostrzec już ok. 2 i 3 roku życia dziecka.

²¹ Tamże, s. 116.

²² Tamże, s. 117.

²³ S. Lis, *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, s. 57.

U dziewczyn zachowania agresywne maleją do 2 r. ż, potem nieznacznie wzrastają. Zdenerwowany lub sfrustrowany dwu-trzylatek często rzuca przedmiotami i uczestniczy w bójce²⁴. U płci przeciwnej obserwujemy cały czas wzrost zachowań agresywnych. Wraz z wiekiem nasila się też agresja werbalna (wyszydzanie, przezywanie). Zanikający egocentryzm oraz rozwój empatii pozwala zanikać agresji fizycznej. Spadek agresji fizycznej związany jest również z innym ciekawym zdarzeniem, które jest obserwowalne w grupie rówieśniczej. Mowa o hierarchicznej strukturze dominacji. W grupie widoczny jest podział na przywódców oraz podwładnych. Dzieci doskonale wiedzą kto w walce zwycięży a kto poniesie klęskę²⁵. Wart uwagi jest okres buntu i podporządkowanie u trzy i czterolatków. Rozróżnić można dwa pojęcia: odmowę dziecka – dziecko wyraźnie komunikuje, że „nie chce”, oraz bunt, gdzie pojawia się odmowa i gniew, napady złości lub marudzenie. Bunt jest oznaką niepewnego przywiązania pozabezpieczonego lub nadużyć²⁶. Spadek nasilenia buntu obserwujemy ok. 6 roku życia dziecka. W tym okresie następuje rozkwit kompetencji językowych, co pozwala na sprawne komunikowanie się dziecka z dorosłym oraz umożliwia podjęcie prób negocjacji.

Rozwój kompetencji językowych dziecka

Najważniejszym faktem w życiu 2-3 letniego dziecka jest rozwój jego kompetencji językowych. Wzrasta długość wypowiedzi dzieci. Wszystko to powoduje, że dziecko nie jest już tylko biernym słuchaczem, ale może uczestniczyć już w „rozmowie”. Sprawne kompetencje językowe pozwalają dziecku nawiązać kontakt nie tylko z domownikami ale również z innymi ludźmi. W wieku 2 lat dziecko pragnie przebywać z dorosłymi, chętnie bierze udział w codziennych zajęciach domowych. Poprzez naśladowanie dorosłych osiąga wyższy poziom w zabawie symbolicznej. Dziecko, w tym wieku, jest zdolne do rozumienia pojęć odnoszących się do emocji (np. lalka płacze). Ok. 4 roku życia pojawia się u dziecka poczucie winy. Wina pojawia się w odniesieniu do norm moralnych, które wpajają im zarówno opiekunowie, jak i nauczyciele²⁷. Między 4 a 5 rokiem życia zaobserwować można u dziecka emocje związane z ocenianiem własności innych ludzi (brak zaufania, poczucia bezpieczeństwa)²⁸.

²⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt. s. 235.

²⁵ J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, „Seria Psychologia i Pedagogika”, (2007)125, s. 284.

²⁶ Tamże, s. 234-235.

²⁷ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 112.

²⁸ Tamże, s. 74-75.

Z teorii

K. Bartsch i H. Wellman mówią o psychologii pragnień. Dziecko wyraża zarówno pragnienia swoje, jak i innych, bliskich mu, osób (co lubi, czego chce). Około 3 roku życia dziecko zaczyna mówić i rozumieć emocje swoje i innych, co sprzyja nawiązywaniu kontaktów społecznych oraz pozwala dzielić się własnymi doświadczeniami²⁹. S. Gerstman pisze o szybko zmieniających się uczuciach dziecka 2-3 letniego. Uczucia są żywe, zmienne, szybko przechodzą w przeciwstawne a reakcje są gwałtowne i silnie związane z zaspokojeniem potrzeb biologicznych i z zaciekawieniem³⁰.

Świadomość emocjonalna dziecka

Dziecko poznaje emocje głównie poprzez kontakt z innymi ludźmi. W takim kontakcie dziecko ma szansę zobaczyć jak inni radzą sobie z emocjami oraz jak własne emocje i uczucia oddziałują na innych. Jest to jedno najważniejszych doświadczeń dziecka³¹. Świadomość własnych stanów emocjonalnych (teraz jestem zły dlatego krzyczę), kontrola jawnych oznak własnych emocji i rozpoznawanie emocji innych osób zdają się być najważniejszymi aspektami rozwoju emocjonalnego. Dziecko 2-3 letnie odczuwa takie uczucia jak: zazdrość, dumę, wstyd, poczucie winy czy zakłopotanie. Jest to ściśle związane z rozwojem ego, poczuciem własnego „Ja”, jak i rozumieniem sytuacji społecznych. Dzieci nie trzeba uczyć tych uczuć. Emocje te ujawniają się w sposób naturalny³². Poczuciu własnego „Ja” dziecka pomaga tzw. lustro społeczne, czyli inni ludzie i ich opinie. Umiejętność komunikowania się (rozmowa o uczuciach, emocjach, zdarzeniach, potrzebach, częste słyszenie swego imienia) sprzyja kształtowaniu poczucia odrębności fizycznej i psychicznej dziecka. Poczucie własnego „Ja” możemy zaobserwować, podczas kiedy dziecko mówiąc o sobie, używa słowa „ja” (np. ja byłem, ja poszedłem, ja mam itd.). Dziecko w tym wieku chętnie przywłaszcza sobie różne przedmioty oraz zawzięcie broni ich przed rówieśnikami. Owy „pęd do posiadania” jest przyczyną wielu nieporozumień i przepychanek w przedszkolu. Dziecko potrafi również łączyć emocje, np. lęk i złość. Wraz z dojrzewaniem emocje będą się ujawniać coraz bardziej subtelnie. Jest to spowodowane faktem, iż dziecko uczy się panować nad swoim zachowaniem. Lęk i gniew pierwszymi emocjami, jakie pojawiają się u dziecka. Te emocje nie wymagają tzw. samoświadomości. Uczucie dumy i zawstydzenia, to wyższy poziom rozwoju emocjonalnego. Aby dziecko czuło się dumne lub zawstydzone musi posiadać „poczucie Ja”.

²⁹ Tamże, s. 76.

³⁰ S. Gerstman, *Rozwój uczuć*, Warszawa 1976, s. 78.

³¹ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006, s. 147.

³² Tamże, s. 150.

Język emocji dziecka

W pojmowaniu i rozumieniu emocji dziecka pomagają werbalizacja (mowa), dzięki której może powiedzieć co czuje, usłyszeć co czują i jak przeżywają inni, ale i mimika czy gesty. Język emocji pojawia się u dzieci już w 2 roku ich życia³³. Jest to bardzo prosty a zarazem bardzo zrozumiały język, np. wesoły, zły, smutny, itp. Zadaniem rodziców jest tłumaczyć owe emocje i wyjaśniać dlaczego dziecko jest smutne lub wesołe. Zakres słów określających uczucia wzrasta w 3 roku życia. Wchodząc w werbalny świat wyrażania emocji dzieci mówią i opowiadają tylko o swoich emocjach. Około 30 miesiąca życia (dwa i pół roku) dzieci zaczynają odnosić się do przeżyć i uczuć innych ludzi³⁴. Trzylatek potrafi odczytać z obrazka podstawowe emocje (płacz, smutek, radość). J. Dunn podkreśla „wzajemne oddziaływania między rozwojem poznawczym a emocjonalnym. Nowe emocje wymagają dojrzałości poznawczej i prowadzą do lepszego rozumienia zarówno siebie jak i innych członków społeczeństwa”³⁵. Dlatego tak ważny jest kontakt z rówieśnikami, który przyczynia się do poznawania oraz poszerzania repertuaru zachowań społecznych³⁶.

Zdolność regulowania ekspresji własnych emocjami pozwala dziecku na coraz to lepsze rozumienie emocji innych osób. Dziecko potrafi właściwie ocenić przyczynę podstawowych reakcji emocjonalnych obserwując czynniki zewnętrzne wywołujące owe emocje³⁷. Reguły ekspresji emocji odnoszą się do norm kulturowych dotyczących wyrażania rodzaju emocji i okoliczności, w jakich można je okazać³⁸. Dzięki tym normom ludzie mogą przewidzieć reakcje swoje i innych. H. R. Schaffer zwraca uwagę, iż dziecko powinno od jak najwcześniejszych lat uczyć się reguł okazywania uczuć panujących w jego środowisku³⁹. Wyróżnił on cztery kategorie reguł ekspresji emocji: 1) minimalizacja – redukcja intensywności okazywania emocji w porównaniu z prawdziwymi odczuciami, 2) maksymalizacja – sposób okazywania pozytywnych uczuć, mimo iż emocje nie są aż tak ekspresyjne i pozytywne trzeba je tak okazywać, ponieważ „tak wypada”, 3) maskowanie – właściwe okazywanie emocji

³³ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 156.

³⁴ Tamże, s. 156 – 157.

³⁵ J. Dunn, *Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, Gdańsk 1998, s. 295 -298.

³⁶ M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla emocjonalnego rozwoju dziecka*, „Forum Oświatowe”, (2003)2, s. 31-49.

³⁷ Por. J. Dunn, *Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*, [w:] *Natura emocji*, dz. cyt., s. 295 -298.; S. Szuman, *Rozwój treści słownika dzieci*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Warszawa 1968.

³⁸ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 165.

³⁹ Tamże, s. 165.

Z teorii

to neutralne okazywanie emocji, 4) substytucja – zastąpienie jednych emocji innymi, zazwyczaj przeciwnymi⁴⁰.

Sposoby poznawania i rozumienia emocji przez dziecko

Zdolność dziecka do mówienia o emocjach, świadczy o umiejętności dokonywania przez nie obiektywnych ocen swojego zachowania oraz zachowań i uczuć innych osób. Dlatego tak istotne są rozmowy z dzieckiem na temat emocji. Zwiększają one szansę na lepsze zrozumienie przez dziecko istoty relacji interpersonalnych⁴¹. Rozmowy o emocjach spełniają wielorakie funkcje: umożliwiają dziecku stawienie czoła własnym emocjom, pomagają wyjaśnić zachowania innych ludzi, służą dzieciom pomocą w zrozumieniu coraz większej liczby uczuć, umożliwiają zgłębienie charakteru i okoliczności kontaktów międzyludzkich, umożliwiają dzieciom dzielenie się swoimi doświadczeniami emocjonalnymi z innym i uwzględnianie ich w kontaktach z nimi⁴².

W wieku 2 – 4 lat dziecko posiada już pewne umiejętności zaradcze. Umiejętności te pozwalają dziecku manipulować zachowaniami i uczuciami innych osób. Dzieje się to za pomocą wyrażania własnych emocji np. przytulania się⁴³. Sprzyja to dobrym kontaktom zarówno z dorosłymi, jak i z rówieśnikami. Wdrażanie procedur zaradczych oraz rosnąca świadomość dziecka sprawiają, iż wybuchy złości przedszkolaka są rzadsze. Wpływają na to zarówno wskazówki dorosłych, którzy eliminują i hamują niepożądane i negatywne emocje w domu. Zachęcanie do wyrażania, mówienia o pozytywnych emocji zapewnia dziecku pozytywne kształtowanie relacji interpersonalnych⁴⁴. Zarówno w grupie rówieśniczej jak i w rodzinie panuje klimat emocjonalny. Oczekuje się od członków podporządkowania do ustalonych norm i reguł aby podtrzymać owy klimat. Zarówno ilość okazywanych uczuć jak i sposób ich okazywania jest ściśle określony przez grupę. Grupa rówieśnicza, aby podtrzymać klimat, wywiera nacisk na zachowania, które są społecznie pożądane. Chłopcy muszą być twardzi, gniewni, agresywni a dziewczynki czułe, zgodne i wrażliwe, umiejące łagodzić konflikty⁴⁵. Jak widzimy, już w wieku „przedprzedszkolnym” dziecko zdobywa pewne kompetencje emocjonalne oraz poszerza zakres swych umiejętności.

⁴⁰ Tamże, s. 166.

⁴¹ Tamże, s. 157.

⁴² H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 158.

⁴³ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo...*, dz. cyt. s. 112.

⁴⁴ Tamże, s. 113.

⁴⁵ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, dz. cyt., s. 170.

Bibliografia

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2004, Wyd. I.
- Czub M., *Spółeczna natura rozwoju emocjonalnego*, [w:] *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchew, Wyd. Humaniora, Poznań 2003, s. 71-84.
- Czub M., *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla emocjonalnego rozwoju dziecka*, „Forum Oświatowe”, (2003)2, s. 31-49.
- Dunn J., *Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998, s. 295-298.
- Gerstman S., *Rozwój uczuć*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., *Wiek poniemowlęcy*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wyd. PWN, Warszawa 2000, t. 2, s. 67-77.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wyd. PWN, Warszawa 2000, t. 2, s. 83-121.
- Kuszałak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, „Seria Psychologia i Pedagogika”, (2006)130, s. 128-131.
- Ligęza M., *Interpersonalna funkcja pytań dzieci w wieku 1,6 - 6,0*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, (1980)21, s. 119-136.
- Ligęza M., *Poznawcza funkcja pytań dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, „Psychologia Wychowawcza”, (1982)5, s. 501-519.
- Lis S., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Wyd. PWN, Warszawa 1992.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, „Seria Psychologia i Pedagogika”, (2007)125, wyd. II popr.
- Rybakiewicz J., *Więzi społeczne*, [w:] *Człowiek i psychologia*, red. K. Bąk, Wyd. Park, Bielsko Biała, Wydanie I.
- Schaffer H. F., *Psychologia dziecka*, Wyd. PWN, Warszawa 2006.
- Szuman S., *Rozwój treści słownika dzieci*, [w:] *O rozwoju języka i myślenia dziecka*, red. S. Szuman, Wyd. PWN, Warszawa 1968.
- Turner J. S., Helms D. B., *Rozwój człowieka*, Wyd. WSiP, Warszawa 1999.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wyd. Scholar, Warszawa 2002.

Z teorii

Streszczenie

Rodzina jest pierwszym środowiskiem, w którym dziecko doświadcza uczuć i emocji. Poprzez doświadczanie emocji i uczuć oraz obserwowanie relacji rodzinnych dziecko zdobywa wiedzę na ich temat, a następnie powtarza pewne wzorce relacji i uczuć w grupie rówieśniczej lub w związkach i relacjach międzyludzkich w dorosłym życiu. Zarówno rodzina jak i grupa rówieśnicza dostarcza dziecku wielu uczuć i emocji oraz wzorców i sposobów wchodzenia w relacje.

Słowa kluczowe: rodzina, środowisko rodzinne, rówieśnicy, rozwój emocjonalny, socjalizacja,

Summary

Family is the first environment where a child experiences feelings and emotions. Through emotions and feelings as well as observations of the family relations a child earns knowledge about the family relations and then he / she repeats the patterns of the relations and feelings among children of the same age or in relationships and relations later when being an adult. Both family and the group of the same age give the child plenty of feelings and emotions as well as patterns and ways of getting into relations.

Key words: family, family environment, peers, the development of emotional, socialization,

Jolanta Szafrńska

Nazywam i radzę sobie ze swoimi emocjami – tygodniowy plan i scenariusze zajęć w przedszkolu

Inspiracją do przeprowadzenia zajęć o emocjach stały się dla mnie książki dla dzieci Wojciecha Kołyszko poświęcone umiejętności radzenia sobie z emocjami i ich rozumienie. Każde dziecko niezależnie od wieku zмага się z swoimi emocjami, próbuje je odczytać i zrozumieć u siebie i kolegi. To pomaga mu lepiej funkcjonować w grupie, lepiej rozumieć otaczający świat. Zajęcia zostały przeprowadzone w Integracyjnym Przedszkolu Montessori w Krakowie w grupie dzieci w wieku od 3-6 i stanowią pewną propozycję pomocy w rozumieniu i opanowywaniu emocji. W nawiasach zamieszczam informację o reakcjach dzieci podczas ćwiczeń.

Główne cele prowadzonych zajęć:

- kształtowanie umiejętności wyrażania uczuć,
- zwrócenie uwagi dzieci na istnienie różnych stanów emocjonalnych (uczuć) i ich nazywanie,
- kształtowanie odporności emocjonalnej,
- uwrażliwienie na sygnały mowy werbalnej i niewerbalnej,
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania,
- zwrócenie uwagi dzieci, na znaczenie ich osoby w grupie,
- kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie w sytuacjach problemowych,
- wdrażanie do pozytywnych kontaktów w grupie,
- zwrócenie uwagi dzieci na to, jak ważne jest, aby grupę łączyła pozytywna więź.

Z praktyki

Temat pierwszych zajęć: Jaki jestem?

- **Cele szczegółowe:**
- Zabawa w kole
- Dzielenie się swoimi doświadczeniami
- Nazywanie części ciała
- Rozpoznawanie i nazywanie emocji
- Rysowanie postaci człowieka

Przebieg zajęć:

1. Wspólne powitanie – dzieci witają się różnymi częściami ciała, swobodny bieg po Sali na ustalony sygnał dzieci zatrzymują się i najpierw witają się ze wskazanymi częściami własnego ciała – np. witamy się z łokciami, witamy swoje kolana, a następnie witamy się z plecami kolegi lub koleżanki, witają się nasze dłonie, nasze stopy, kolana, czoła... (dzieci w ten sposób mają okazję do poznania siebie samego oraz integracji w grupie poprzez nawiązanie bliskiego kontaktu z rówieśnikami).

2. Oglądanie twarzy – obserwacja bezpośrednia swojej twarzy w lustrze, dzieci na tej podstawie opisują wygląd twarzy, nazywają co widzą, kolejnym krokiem jest nazwanie emocji, które wyraża oglądana twarz (operują pojęciem miny). Przybierają różne miny i nazywają emocje, które chciały swoją twarzą pokazać. Obserwacja pośrednia – oglądanie obrazków i zdjęć, na których widać twarze różnych osób i ich stanów emocjonalnych – dzieci nazywają emocje, które ich zdaniem czują osoby na zdjęciach.

3. Naśladowanie mimiki twarzy – „zabawa w lustro”, dzieci w parach naśladowują siebie nawzajem, próbują nazwać emocje jakie chciały wyrazić swoją miną oraz jakie wyrażał ich partner w parze (ćwiczenie to, pomaga wychowawcy zorientować się, które dziecko rozpoznaje i prawidłowo wyraża dane emocje).

4. Wykonanie rysunku „Mój portret” – wprowadzenie pojęcia portret, pokazanie obrazów portretowych wybitnych artystów-malarzy, wskazanie cech charakterystycznych dla tego typu obrazu. Rozdanie kartek i zaproszenie dzieci do narysowania autoportretu, mogą oglądać się w lustrze (wychowawca obserwuje w jaki sposób dzieci posługują się kredkami, określa poziom wykonania rysunku postaci ludzkiej oraz jego uszczegółowienia).

Temat drugich zajęć: Co mnie cieszy, raduje?

Cele szczegółowe:

- Rozpoznawanie i nazywanie swoich pozytywnych emocji
- Wyrażanie ruchem swoich emocji
- Poznanie różnych sposobów wyrażania emocji (ruch, mimika, słowa)

- Wymienianie i wdrażanie sposobów wywoływania radości (umie rozśmieszyć)
- Poznawanie i ocenianie sytuacji wywołujących śmiech
- Nazywanie sytuacji wywołujących u niego radość
- Rozpoznawanie uczuć u kolegów

Przebieg zajęć:

1. Wspólne powitanie – zabawa ekspresyjna: Jaki mam dziś humor? – dzieci, siedzą w kole, wokół miski z wodą. Ich zadaniem jest wyrażenie za pomocą ruchu dłonią w wodzie swojego nastroju, humoru. Każde dziecko, kolejno podchodzi do miski z wodą i pokazuje jaki ma dziś humor, pozostałe dzieci mają odgadnąć co czuje kolega. (podczas tej zabawy dzieci były bardzo wyciszone i skoncentrowane na gestach jakie wykonywały pozostałe dzieci oraz podchodziły do swojego zadania twórczo)

2. „Radość” – oglądanie i wybieranie zdjęć, na których widać oznaki radości – kolejnym zadaniem było podanie powodów radości: dlaczego ktoś się raduje, cieszy, jest zadowolony? (dzieci, bazując na własnych doświadczeniach dzieliły się swoimi pomysłami, których było bardzo dużo).

3. Słuchanie fragmentu opowiadania „Wyspa Hop-Siup i potęga radości” autorstwa W. Kołyszko – rozmowa dotycząca usłyszanego tekstu.

4. Zabawa ruchowa – „taniec radości” dzieci słuchają muzykę i spontanicznie wykonują taniec, który ma być wyrazem radości. Można zaproponować muzykę klasyczną.

5. Praca plastyczna – wykonanie techniką wydzieranki portretu Radoślika (bohater opowiadania) lub wyspy Szczęścia – każde dziecko może wykonać swojego własnego Radoślika (tak sformułowane zadanie pozwala dziecku stworzyć swój własny obraz Radoślika, co będzie wyrazem tego, że każdy inaczej przeżywa i wyraża radość.)

Temat trzecich zajęć: Co mnie smuci, martwi?

Cele szczegółowe:

- Poznawanie sytuacji, które wywołują smutek
- Rozpoznawanie i nazywanie negatywnych emocji
- Wyrażanie mimiką swoich emocji
- Rozpoznawanie negatywnych uczuć u kolegów

Przebieg zajęć:

1. Wspólne powitanie – zabawa ekspresyjna: „jaki mam dziś humor” (wyrażanie emocji za pomocą ruchu dłonią w misce z wodą, tak jak w dniu poprzednim).

2. „Smutek” – rozmowa swobodna na temat kiedy jesteśmy smutni? Dzieci opowiadają, przytaczają sytuacje, gdy były smutne (dzieci bardzo chciały się podzielić tym, kiedy w jakich sytuacjach były smutne, przy-

Z praktyki

wiązywały dużą wagę do nich, co oznacza, że w ich osobistym doświadczeniu zdarza się odczuwać smutek, z którym muszą sobie radzić).

3. Smutek – oglądanie zdjęć – dzieci wybierają spośród wielu zdjęć te, które ich zdaniem pokazują smutek.

4. Jak przegonić smutek? – dzieci wymyślają i wypowiadają własne sposoby na ukojenie smutku

(Oto niektóre pomysły dzieci: pobawić się, zrobić śmieszna minę, dać komuś cukierka, zrobić jakiś fajny psikus, dać kwiaty lub prezent, zrobić (narysować) dla niego tęczę, zaprosić dziecko na wakacje, zaproponować wycieczkę, zabrać do wesołego miasteczka, narysować coś dla niego, przytulić, kupić cukierka lub lizaka).

5. Próba rozweselenia innych – zabawa w śmieszne miny lub gąsienica śmiechu – dzieci kładą głowę na brzuchu kolegi/koleżanki w ten sposób powstaje gąsienica, proponujemy by pierwsze dziecko zaczęło się śmiać, następnie drugie, które ma głowę na jego brzuchu i następane.

6. Praca plastyczna – „lzy” – dzieci otrzymują narysowane na kartce łzy, ich zadaniem jest zamienienie ich w coś miłego (w ten sposób dzieci mają okazję dokonania zamiany czegoś, co kojarzy się im z smutkiem w coś miłego, ale jednocześnie uczą się akceptować takie emocje u siebie i innych, radzić sobie z negatywnymi emocjami).

Temat czwartych zajęć: Czego się boję?

Cele szczegółowe:

- Poznawanie i nazywanie sytuacji wywołujących w dziecku lęk
- Wyrażanie mimiką emocji
- Poznawanie i nazywanie emocji towarzyszącym sytuacjom lękowym
- Wie, do kogo może zwrócić się o pomoc kiedy się boi
- Uczy się stosować sposoby radzenia sobie ze strachem

Przebieg zajęć:

1. Wspólne powitanie – zabawa „jak się dzisiaj czuję” (wyrażanie swoich emocji gestem dłoni w misce z wodą, podobnie jak w dniach poprzednich, powtarzanie zabawy rozbudziło zainteresowanie dzieci wykonywanymi przez innych gestami, próbowały inaczej pokazywać swoje emocje).

2. Słuchanie fragmentu opowiadania – „Pogromca potworów i magia strachu”, autorstwa W. Kołyszko – inscenizacja i próba odtworzenia ról.

3. Przeprowadzenie rozmowy o sposobach radzenia sobie ze strachem na przykładzie usłyszanego opowiadania. Zwrócenie uwagi na to, do czego i po co jest potrzebny strach.

80 4. Zabawy ruchowe z elementami metody ruchu rozwijającego W. Sherborne (propozycje ćwiczeń z przytulaniem, kołysaniem, masażkami, które

pomagają poczuć bliskość, odzyskać poczucie bezpieczeństwa na przykład w momentach kiedy odczuwamy strach).

5. Praca plastyczna – dzieci rysują najpierw groźne postacie a potem zamieniają je w coś pogodnego, wesołego.

Temat piątych zajęć: Co mnie złości i co wtedy robię?

Cele szczegółowe:

- Poznawanie sposobów wyrażania ruchem swoich negatywnych emocji (mimika, tupnięcie nogą, „papierowa złość”, malowanie ręką, ekspresja ruchowa przy pomocy wody)
- Nazywanie sytuacji wywołujących złość
- Poznawanie sposobów opanowywania złości
- Poznawanie i nazywanie uczuć towarzyszących złości

Przebieg zajęć:

1. Wspólne powitanie – zabawa: „jaki mam dziś humor” – (miska z wodą jak w poprzednich dniach).

2. „Złość” – dzieci dzielą się swoimi doświadczeniami i opowiadają o tym kiedy się złością.

3. Fragment bajki terapeutycznej o Mateuszu (załącznik) odczytujemy fragmenty opowiadania i staramy się wczuć w postać, jednocześnie inscenizując tekst.

4. Praca plastyczna – wykonanie swojego „Złóślika” z plasteliny.

Załącznik:

„Wspaniały Potwór Mateusza” na podstawie: Virginia Walters, Maxwell’s Magnificent Monster, http://www.michon111.strefa.pl/.../program_pracy_opiekunczo_wychowawczej (dostęp: 29.10. 2012).

Mateusz miał wspaniałego Potwora. Potwór pojawiał się zawsze wtedy, gdy chciał tego Mateusz. Jeżeli Mateusz nie dostawał tego co chciał, lub dostawał to czego nie chciał...

Jeżeli przyjaciele Mateusza nie chcieli bawić się z nim, lub nie chcieli bawić się w to w co on chciał... Jeżeli rodzice Mateusza mówili mu co ma robić, lub nie mówili mu co ma robić... Wtedy Wspaniały Potwór Mateusza wychodził na zewnątrz... .

Z praktyki

Kiedy wy wypuszczacie swojego wspaniałego Potwora? – dzieci opisują sytuacje, w których się złością (wypuszczają swojego wspaniałego Potwora).

„Potwór Mateusza był naprawdę przerażający. Miał czerwoną, warczącą twarz, z dużymi ostrymi zębami. Głos grzmiący i wrzeszczący. Tupał i kopał nogami. Potwór Mateusza ranił każdego kogo zobaczył”.

Czy możesz zgadnąć jak czuł się Mateusz, gdy jego potwór wychodził na zewnątrz? On czuł złość.

Zabawa ruchowa – pokażcie w jaki sposób złości się wasz wspaniały Potwór, kiedy go wypuszczacie.... (można dzieciom zaproponować by każde z osobna pokazało złość albo mogą to zrobić wszyscy razem na sygnał dany przez nauczyciela).

Jak sądzisz, co myśleli rodzice o potworze Mateusza? Myślisz, że podobał im się? A co myśleli na jego temat przyjaciele i nauczyciele Mateusza? Posłuchajcie:

Rodzice Mateusza byli bardzo źli na Potwora ponieważ był on bardzo głośny i nieposłuszny. Uważali, że Mateusz powinien go lepiej pilnować i karali go za każdym razem, gdy pozwalał Potworowi wyjść. Przyjaciele Mateusza byli smutni i bali się, gdy potwór wychodził na zewnątrz w przedszkolu i mówili: „To bardzo źle, że Mateusz pozwala tak hałasować Potworowi przez cały czas” – myśleli – „On byłby fajniejszym kolegą i lubilibyśmy go – gdyby nie to”. Myśleli także – „Trudno nam bawić się w grupie, w której jest Potwór”. Dlatego też pani kazała mu siedzieć na krzeselku przemyśleń zawsze wtedy, gdy zabierał Potwora do przedszkola.

Pytania pobudzające dzieci do refleksji: czy balibyście się takiego Potwora? Czy chcielibyście się bawić z dzieckiem, które wypuszcza swojego Potwora w trakcie zabawy? Czy zdarzyło wam się wypuścić Potwora w przedszkolu? Co się wtedy stało?

Jak myślicie, co czuł Mateusz w związku ze swoim potworem, kiedy jego rodzice karali go, przyjaciele uciekali od niego a pani kazała mu siedzieć na krzeselku przemyśleń? Dzieci odpowiadają.

Mateusz zaczynał być zmęczony obecnością Potwora. Mówił do niego: „Nie spełniasz prawidłowo swojego zadania, gdy jesteś na zewnątrz. Nie pomagasz mi dostać tego czego chcę i nie jesteś już tak wspaniały.”

„To nie moja wina” – powiedział Potwór – „Tylko twoja. Za każdym razem gdy mówisz sobie te słowa...

'Jest okropnie'
'Nie mogę tego znieść'
'Muszę postawić na swoim'
...wtedy ja się pojawiam. Tak już jest... .

A jakie są wasze słowa, które powodują, że Potwór się pojawia? – dzieci wymieniają (zapisujemy na kartkach i przyczepiamy w słupku po jednej stronie tablicy)

„Dobrze” – powiedział Mateusz – „To znaczy, że jeśli nie powiem tych słów, to ty nie wyjdiesz na zewnątrz?”

„No prawie” – powiedział Potwór – „To nie jest takie całkiem proste. Lepiej byłoby gdybyś zmienił swoje myślenie niż tylko słowa... i robił tak na co dzień”

„Dlaczego mi to mówisz?” – Zapytał Mateusz podejrzliwie.

„Ponieważ zmęczyłem się już tym wiecznym wychodzeniem na zewnątrz. Mówisz te słowa cały czas. A ja wciąż muszę przychodzić i wychodzić. To takie wyczerpujące. Chciałbym mieć trochę wakacji i poleżeć gdzieś na plaży”

„Och!” – powiedział Mateusz – „Dobrze. Postaram się myśleć inaczej i zobaczę jak to działa”

Więc kiedy rzeczy nie idą po myśli Mateusza, wtedy ciężko pracuje nad zmianą tych słów i myślenia, aby wszystko układało się dobrze.

On zmienił „TO OKROPNE” na „TO BARDZO ŹLE”.

On zmienił „NIE MOGĘ TEGO ZNIEŚĆ” na „Ja nie LUBIĘ tego, ale mogę to ZNIEŚĆ”.

On zmienił „NIE MOGĘ dostać tego czego chcę” na „Ja WOLAŁBYM mieć to kiedy chcę, ale nie muszę to mieć od zaraz”.

A także to „ Moi przyjaciele są STRASZNYMI, ZŁYMI LUDŹMI, bo nie dają mi tego co chcę. Powinni być ukarani”. Na „NIE ZAWSZE PODOBA MI SIĘ ICH ZACHOWANIE, ale są tylko ludźmi i mogą mieć swoje złe zachowania i mimo to mogą być wciąż dobrymi przyjaciółmi”

Dzieci razem z wychowawczynią zamieniają swoje słowa tak jak Mateusz, przypinają do tablicy.

A co zrobić jak zmiana myślenia nie pomaga? Oto ćwiczenia na skierowanie Potwora w bezpieczne miejsce, jak już wyjdzie.

– ćwiczenie z napełnianiem się złością – robienie bardzo groźnej miny (to tak jakbyśmy byli balonikami, które napełniają się złością, a potem trzeba tę całą złość wyrzucić z siebie spojrzeniem albo wydychać powietrze ustami)

Z praktyki

- gniecenie kulek z gazet
- targanie gazet
- uwaga bomba!! – rzucanie czerwonej kulki w powietrze z okrzykiem
- lekki jak piórko – ma służyć relaksacji neuromięśniowej. Dzieci na siedząco wyobrażają sobie, że stają się tak lekkie, aż zaczynają unosić się nad ziemią, a potem stają się tak ciężkie, jak kamień.
- ściana – odpychanie ściany w wyobraźni (silne koncentrowanie się)
- dziura w suficie – rzucanie gniewnych spojrzeń w sufit.

Potwór Mateusza wychodził coraz rzadziej i rzadziej.

Jak sądzisz, co pomyśleli o tej zmianie rodzice Mateusza? A co jego przyjaciele i pani w przedszkolu? (dzieci wymyślają)

Rodzice Mateusza rzadziej się na niego złościли i rzadziej też go karali. Przyjaciele Mateusza nigdy więcej się go nie bali i częściej bawili się z nim. Panie w przedszkolu były bardziej szczęśliwe, mniej zaniepokojone i nie kazały mu już siadać na krzeselku przemyśleń.

„Czuję się teraz mniej szalony, a dostaję więcej z tego co chcę „ – powiedział Mateusz.

„Jestem bardziej zadowolony i nauczyłem się jak powstrzymywać potwora przed wychodzeniem na zewnątrz”.

„Mateusz ćwiczył swoje nowe myślenie. Nie zawsze się udawało ale było coraz lepiej. Potwór rzadziej wychodził na zewnątrz. A kiedy wychodził, był już mniej straszny niż poprzednio”.





Magdalena Jarek

Kilka słów o programie „Przyjaciel Zippi”

W Polsce od 1 czerwca 2010 roku na rynku dostępny jest program, którego właścicielem jest angielska fundacja Partnerhip for children.

Program ten pozwala dzieciom wyzwolić i zrozumieć swoje uczucia oraz rozwiązuje trudności widziane oczami dziecka. Przez 24 spotkania patyczak Zippi pozwala poznawać siebie, odkrywa emocje i rozumie rozterki dnia codziennego. Staje się przyjacielem dzieci budząc ich ogromne zaufanie i fascynację swoją odrębnością. Od początku realizowania programu przedstawiamy uczniom przygody kilkorga dzieci. Każde z nich prowadzi życie, w którym dominują różne emocje. Wspólnie odkrywamy radość, smutek czy zdenerwowanie. Poznajemy samotność i zagubienie po stracie kogoś bliskiego. Łącznikiem pomiędzy nami a światem bohaterów, których poznajemy jest patyczak o imieniu Zippi. Zajęcia rozpoczynają się od ustalenia i przypomnienia zasad, którymi należy się kierować. Każde spotkanie jest swoistą indywidualnością mającą magiczną moc przyjaźni. Zippi kocha dzieci, dlatego lubi, gdy wokół unosi się aura zrozumienia, zaufania i przyjaźni. Wita się z nimi, a następnie pozostaje ich baczny obserwatorem.

Program składa się z 6 cykli, w których następują po sobie 4 spotkania poświęcone rozumieniu różnych emocji. Radzimy sobie ze złością, rozumiemy zazdrość, cieszymy się swoją radością i dzielimy obawami. Kolejna część skupia na sobie rozumienie innych, najlepiej można pomóc innym ludziom, gdy rozumiemy siebie. Uczymy się dawać jednocześnie biorąc od życia to, co najcenniejsze. Każde spotkanie jest fabryką twórczych pomysłów, śmiałych wystąpień i odkrywanych fascynacji. Dziecko uczy się rozumieć siebie nie tracąc przy tym najważniejszego – poczucia własnego ja.

Z praktyki

Piąta część budzi kontrowersje wśród opiekunów i rodziców. Bo wiem Zippi, który staje się idolem dzieci, nagle przestaje istnieć. Nie przychodzi na spotkanie, ponieważ umiera. Pojawia się w oczach dzieci zdziwienie, potem niedowierzanie i pytanie – dlaczego? Jak to możliwe? Widoczny jest smutek i złość oraz konsternacja – jak mógł nas zostawić. Ta paleta uczuć pokazuje, że czasami świat dzieci jest tak samo zaskakujący jak świat dorosłych. Musimy uporać się z uczuciem osamotnienia. Dziś umiera Zippi jutro może nas opuścić inna bliska osoba. Świat staje tylko na chwilę, ponieważ zaraz rusza powoli do przodu a my musimy odnaleźć się w nowej sytuacji. Powinniśmy wyciągnąć wnioski z tego co się stało.

Dziecko radzi sobie z własnymi obawami i lękami po to aby w przyszłości poznać to uczucie i móc powiedzieć sobie – Już to przeżyłem wiem co będzie dalej.

Program Przyjaciele Zippiego nie koncentruje się na dzieciach z problemami czy trudnościami ale promuje zdrowie emocjonalne wszystkich małych dzieci.

Wiek 5-7 lat, to okres rozwojowy, któremu towarzyszy wiele zmian, ogromne tempo uczenia się i nabywania nowych kompetencji. Jest to również etap przekraczania progu szkolnego. Program „Przyjaciele Zippiego” uczy dzieci, jak radzić sobie ze zmianami i wyzwaniem, jak rozwiązywać konflikty i dobrze funkcjonować w grupie. Jest to jedyny program, w którym z małymi dziećmi rozmawia się na temat śmierci i uczuć, jakie towarzyszą nam w sytuacji utraty kogoś bliskiego.

Realizując zajęcia nie podaje się dzieciom gotowej recepty na to, co mają robić. Nie mówimy wprost: „To rozwiązanie jest dobre a tamto złe”. Natomiast zachęcamy dzieci do analizowania sytuacji życiowych i zastanawiania się nad możliwościami postępowania w tych sytuacjach. Program pokazuje także, jak ważna jest rozmowa z innymi, kiedy odczuwamy smutek lub złość, jak również jak ważne jest słuchanie innych, kiedy oni przeżywają trudne chwile.

Uważam, że każdy wychowawca powinien zapoznać się z założeniami tego programu. Z pewnością przekona do siebie tych, którzy pragną rozumieć innych.

Barbara Surma

„Przygody Tęczy” – roczny plan pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola opracowany na podstawie opowiadania Massimo Sardiego „L’Arcobalena”

Wprowadzenie

Inspiracją opracowania planu wychowawczo-dydaktycznego zatytułowanego „Przygody Tęczy” i dostosowania go do polskich warunków oraz podstawy programowej był artykuł „L’Arcobalena”, opisujący realizację projektu w „Scuola dell’infanzia di Salo” w Brescii, zamieszczony w czasopiśmie „Vita Dell’Infanzia” w roku 2001 (numer 9). Koordynatorem tego projektu była Rossana Di Luca.

Plan ten jest oparty na włoskim opowiadaniu Massimo Sardiego o Tęczy, która jest wielorybem. Tekst skonstruowany jest z kilku krótkich opowiadań o przygodach głównej bohaterki, które stały się podstawą planowanych i realizowanych przez cały rok zajęć z dziećmi. Wokół jednego fragmentu opowiadania proponuję szereg innych treści, wynikających z założeń podstawy programowej. Poniżej przedstawiam krótki zarys planu rocznego. Nauczyciel może dobierać samodzielnie inne treści zgodnie z programem wychowania przedszkolnego.

Celem priorytetowym planu rocznego jest poznanie siebie i innych, doskonalenie umiejętności nawiązywania wzajemnych relacji i współpracy, rozwijanie zdolności dzieci, nauka wyrażania emocji i rozwijanie twórczej aktywności, wzbogacanie wiedzy dziecka o sobie samym.

Z praktyki

Głównymi celami planu wychowawczo-dydaktycznego „Przygody Tęczy”, zgodnego z podstawą programową są:

- wspieranie rozwoju czynności intelektualnych dzieci, które stosują w poznawaniu siebie i swojego otoczenia;
- kształtowanie odporności emocjonalnej, rozumienia siebie i innych w różnych sytuacjach;
- kształtowanie umiejętności wyrażania emocji;
- wzbogacanie słownictwa, wspomaganie rozwoju mowy;
- tworzenie warunków potrzebnych w kształtowaniu umiejętności komunikacyjnych;
- rozwijanie umiejętności społecznych poprzez tworzenie sytuacji zabawowych i zadaniowych;
- nabywanie umiejętności nawiązywania wzajemnych relacji i współpracy;
- wspieranie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;
- wspomaganie rozwoju umysłowego poprzez zabawy konstrukcyjne;
- wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzenia się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
- kształtowanie dziecięcej wyobraźni;
- rozwijanie twórczej aktywności;
- budowanie dziecięcej wiedzy o zjawiskach przyrodniczych;
- wspomaganie rozwoju intelektualnego wraz z matematyką;
- kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie.

Plan opiera się na ośmiu opowiadaniach o Tęczy (poniżej przedstawiam tematy miesięczne oraz krótki opis tematów tygodniowych, które można modyfikować i poszerzać w zależności od grupy wiekowej dzieci i ich możliwości:

1. Tęcza –poznanie głównej bohaterki (wrzesień).
2. Tęcza spotyka małą rybkę (październik).
3. Tęcza rozmawia ze słońcem i poznaje jego kłopoty (listopad).
4. Dylematy morskiej rozgwiezdy (grudzień).
5. Tęcza spotyka smoka morskiego (styczeń, luty).
6. Tęcza pomaga delfinowi (marzec).
7. Niebezpieczne spotkanie z rekinem i ośmiornicą (kwiecień).
8. Tęcza spotyka legendarnego Moby Dicka (maj, czerwiec).

Środki dydaktyczne potrzebne do inscenizacji tekstu:

makieta morza, wycięta sylwetka wieloryba z namalowanymi paskami tęczy na grzbiecie (osiem sylwetek na każdej następnej brakuje jednego koloru), mała biała i czerwona rybka, żółte i pomarańczowe słońce, biała i żółta rozgwiazda, biały i zielony smok morski, biały i błękitny delfin, biały i granatowy rekin, biała i fioletowa ośmiornica i kaszalot)

Pierwszy fragment:

Tęcza – poznanie głównej bohaterki

(tłumaczenie i adaptacja tekstu B. Surma)

„Ach, cóż to za wybuch kolorów! Czyżby, unosząc się nad morzem, zwiastował on koniec burzy?”

A co to za most zbudowany z tysiąca drobnych kolorowych kropelek? Och nie, to nie jest tęcza. Gdybyście podeszli bliżej ujrzelibyście przepiękny, kolorowy ślad nurka... ogromnego nurka!

To jest wesoła pani Wieloryb, która bawi się w wodzie.

Ale zaraz, kim ona jest? Jaka ona jest? Ależ trochę cierpliwości, musimy zacząć od początku.

A zatem...

Pewnego razu była sobie... Tęcza, bo tak się nazywała, a była ona bardzo wyjątkowym wielorybem. Miała bowiem na swoim grzbiecie siedem prążków, w kolorach tęczy. Nie tylko była piękna i elegancka, ale także bardzo miła, dobra, otwarta i wspaniałomyślna.

Niestety, to piękno i dobroć nie szły w parze z jej skrzekliwym i fałszywym głosem. Coś na ten temat wiedzieli jej przyjaciele, którzy często musieli słuchać smętnych lamentów Tęczy. Oj tak, od pewnego czasu Tęcza odczuwała głęboki smutek i tęsknotę. Powodem tego smutku było poczucie samotności, a jej pragnieniem było spotkać kogoś, z kim mogłaby założyć rodzinę i ... kiedyś, pewnego dnia mieć dużo tęczowych wielorybów. Normalne, prawda?

I tak, pewnego pięknego poranka podjęła bardzo odważną decyzję. Wyruszyła w drogę. Śpiewając, pozdrowiła swoich przyjaciół, którzy serdecznie ją pożegnali i życzyli jej szczęścia.

Było im oczywiście smutno z powodu jej wyjazdu, ale w skrytości ducha cieszyli się, że ich uszy trochę odpoczną...

Odpłynęła więc w stronę siedmiu mórz, w towarzystwie swoich siedmiu kolorów i przez siedem nocy nieustannie zakłócała swoim chropowatym głosem morską ciszę.

Czy znalazła to, czego szukała?”

Z praktyki

Propozycja tematów zajęć:

- Kim jest Tęczza? – rozmowa na temat cech psychofizycznych wielorybki Tęczy, wspólne wykonanie sylwetki głównej bohaterki z masy papierowej.
- Gdzie mieszka Tęczza? – poznanie środowiska wodnego, doświadczenia z wodą słoną i słodką, oglądanie zdjęć z wakacji nad morzem, rzeką, jeziorem, słuchanie szumu morza – relaksacja.
- Moje miejsce zamieszkania – oglądanie mapy miasta, w której mieszkają dzieci, zaznaczanie strzałkami adresu przedszkola oraz dzieci, mierzenie odległości, utrwalanie adresów zamieszkania przez dzieci.
- Kiedy robi się tęcza? – poznawanie zjawiska atmosferycznego, oglądanie zdjęć tęczy, utrwalanie nazw podstawowych barw, mieszanie kolorów i obserwowanie jak powstają barwy pochodne, malowanie tęczy, dopasowywanie kolorowych przedmiotów codziennego użytku do barw tęczy.
- Poznajemy siebie – tworzenie sytuacji zabawowej w celu poznania siebie i innych dzieci w grupie: zabawy „moje imię to”, „lubię kiedy...”, „jestem taki jak...”, obserwujemy siebie w lustrze i wykonujemy swój portret.
- Co czuła Tęczza? – nazywanie uczuć i wyrażanie emocji poprzez grę ruchową, oglądamy zdjęcia przedstawiające różne emocje i próbujemy odgadnąć, co one wyrażają, pantomima, zabawy z niedokończonymi zdaniami „jestem wesola, kiedy...” „jestem smutna, gdy...”, porównanie uczuć Tęczy z naszymi.

Drugi fragment: Tęczza spotyka małą rybkę

(Czytamy tekst wraz z pokazem sylwetek Tęczy i białej małej rybki, która pod koniec opowiadania staje się czerwoną rybką)

„Zaraz na początku swojej podróży, Tęczza spotkała, bardzo małego i drobnego pana Rybkę, był biały jak śmietana.

– Cześć, jak się nazywasz? – zapytała go Tęczza.

On zaś z wielkim zakłopotaniem uśmiechnął się do niej, zalewając się jednocześnie wielkim czerwonym rumieńcem.

– Dlaczego się zaczerwieniłeś? – zapytała Tęczza.

A on jeszcze bardziej się zarumienił. Był tak mały, że kiedy Tęczza poruszała rżęsami, odrzucała go to do przodu, to do tyłu.

– Oj, wiesz, jestem bardzo nieśmiały – odpowiedział szeptem.

– Cały czas mam ten sam problem! Gdy tylko ktoś się do mnie zwróci i o coś zapyta, to ja... uff! Od razu się czerwienię.

Tęczza słuchała go uważnie i zaczęła sobie zdawać sprawę, jaki on jest maluteńki w porównaniu z nią! Jak wyspa i mały kamyczek. Nie, to niemożliwe żebyśmy kiedykolwiek mogli być razem.

Co ma być to będzie, może się coś wydarzy, gdy odpłynę. Pozdrowię go uśmiechem i dam mu w prezencie jeden kolor.

Jaki kolor? No, oczywiście, czerwony! Teraz, kiedy pan Rybka jest cały szkarłatny, nikt nie będzie widział, że się czerwieni! I tak, bez zakłopotania i z większą pewnością siebie nabierze odwagi.

Tęcza pozdrowiła malutkiego pana Rybkę i odpłynęła, śpiewając swoją piosenkę. Czuła się bardzo dziwnie, to było coś jakby mrowienie gdzieś głęboko w gardle. Również pan Rybka, teraz cały czerwony, pozdrowił ją, bardzo szczęśliwy z otrzymanego daru, ale... dyskretnie zakrył sobie uszy”.

Propozycja tematów zajęć:

Jak się przywitać, jak prowadzić rozmowę? – wprowadzenie form grzecznościowych na przykładzie usłyszanego opowiadania, inscenizacja „rozmawiamy z różnymi osobami”: witanie się, zapraszanie gościa, prowadzenie rozmowy, pożegnanie, tworzenie sytuacji zabawowych w celu kształtowania umiejętności społecznych w porozumiewaniu się z innymi.

Zakładamy akwarium – wyjście do sklepu akwarystycznego, obserwacja rybek, uczenie odpowiedzialności za zakupione rybki, nazwanie ich, troska o odpowiednie dokarmianie (dyżury), wprowadzenie pojęć duży, mały, wzbogacanie wiedzy na temat ryb, budowy, rozmnażania (poszczególne tematy można realizować w ciągu całego roku również indywidualnie).

Tematy zajęć indywidualnych dodatkowych:

Poznanie nazw różnych sklepów i rzeczy, które są w nich sprzedawane, tworzenie sytuacji zabawowej „idziemy na zakupy”.

Jestem mały, ale potrafię już dużo – rozwijanie pozytywnego obrazu siebie, zauważamy zdolności każdego dziecka oraz wzmacniamy chęć zdobycia nowych umiejętności (praca przez cały rok).

Każde dziecko otrzymuje wyciętą z kartonu czerwoną rybkę; na jej sylwetce dziecko przykleja swoje zdjęcie i podpisuje imieniem; na rybkach będziemy przypinać kolorowe łuski, które będą oznaczały umiejętności zdobyte przez dziecko. Rybki mogą być eksponowane w sali na tablicy obecności.

Propozycje umiejętności dla dzieci 3-letnich:

Zielony – nie używa pieluchy, zgłasza swoje potrzeby fizjologiczne.

Pomarańczowy – jest samodzielny w łazience – myje ręce i zęby.

Żółty – sam się rozbiera.

Czerwony – wydmuchuje sam nos w razie potrzeby.

Z praktyki

Błękitny – bawi się zgodnie z innymi dziećmi (nie bije innych).
Różowy – potrafi siedzieć przy stole podczas posiłku.

Dla dzieci 4-letnich:

Zielony – sam się rozbiera i ubiera.
Pomarańczowy – w czasie rozmowy czeka na swoją kolej.
Czerwony – je prawidłowo, trzymając sztucce.
Różowy – chętnie uczestniczy w zabawach grupowych.
Błękitny – utrzymuje porządek w szatni.

Dla dzieci 5-letnich:

Zielony – pomaga młodszym dzieciom.
Pomarańczowy – umie zawiązać sznurówki.
Szary – samodzielnie ubiera się i dba o swój wygląd.
Żółty – utrzymuje porządek w szafce.
Czerwony – potrafi w odpowiedni sposób włączyć się do rozmowy.
Niebieski – uczestniczy w grach i zabawach grupowych.
Granatowy – spożywa posiłek w odpowiedni sposób i nie przeszkadza innym.
Fioletowy – postępuje dobrze zgodnie z ustalonymi zasadami w przedszkolu.

Ważne jest, aby na samym początku znaleźć takie umiejętności, które dzieci już posiadają. Wychodzimy od wzmocnienia pozytywnego obrazu dziecka i na tej podstawie wyznaczamy wspólnie z dzieckiem nowe zadania i cele zgodnie ze sferą najbliższego rozwoju.

Co jest czerwone? – oglądanie czasopism i wycinanie przedmiotów w kolorze czerwonym, wspólne wykonanie plakatu, zwrócenie uwagi na różne odcienie czerwonego, poszukiwanie czerwonych przedmiotów w najbliższym otoczeniu, klasyfikacja i tworzenie zbioru przedmiotów czerwonych.

Sygnalizacja świetlna – zabawa ruchowa „ruch uliczny”, wprowadzenie zasad bezpiecznego poruszania się na drodze, wzbogacenie słownictwa: opis ilustracji „na ulicy”, wykonanie przestrzennej makiety ulicy z autami, sygnalizacją świetlną, konstruowanie gry planszowej – „bezpieczna droga”.

Czerwony to barwa jesieni – wyjście do pobliskiego parku, obserwacja przyrody, zebranie darów jesieni i wyszukanie tych, które mają czerwony kolor (liście, jarzębina, jabłka), nauka wybranej piosenki o jesieni „Jesień”, „Jarzębina”.

Trzeci fragment:**Tęcza rozmawia ze słońcem i poznaje jego kłopoty**

(Przed przeczytaniem tekstu wraz z inscenizacją można przypomnieć kim była Tęcza, jaka była i kogo spotkała. Inscenizacja z sylwetami Tęczy bez koloru czerwonego i słońca żółtego i pomarańczowego.)

„Tęcza pływała cały dzień i cały dzień śpiewała. Potem, czując zmęczenie, rozłożyła się na powierzchni wody. Nagle ogarnęło ją dziwne przecucie: otworzyła oczy i ... nad sobą zobaczyła coś gigantycznego, ogromnego i olśniewającego.

A było to właśnie zachodzące słońce. Spokojnie oparło się o linię horyzontu, wydawało się, jakby wyglądało przez ogromne okno.

– Cześć! Nareszcie jest tu ktoś, z kim mogę zamienić dwa słowa! – rzekło ciepłym i grzmiącym głosem.

– Wiesz moje życie jest okropne! Zaczynam swój dzień wczesnym rankiem, później wznoszę się do góry z dala od wszystkich, w końcu wieczorem, zmęczony, opieram się o morze. Ale, jestem tak jasny, że nikt nie może się do mnie zbliżyć. Potem, wy idziecie spokojnie spać, podczas gdy ja zaczynam swoją wędrówkę z drugiej strony świata. I tam, wciąż ta sama historia: nie ma nikogo, z kim mógłbym porozmawiać.

Tęcza była zafascynowana tą ogromną postacią, jej mądrością, jak również jasnością. Słońce wydawało się jednocześnie młode i stare. Był jednak jeden problem: i owszem Tęcza była bardzo duża, ale słońce było przesadnie ogromne. Poza tym mogliby się widywać tylko w tych krótkich chwilach, kiedy słońce zachodziło za horyzont... A później...

Co ma być to będzie, nie zostanę z nim, ale jeden kolor mu podaruję.

I rzeczywiście wraz z oddalaniem się Tęczy, słońce stawało się pomarańczowe, dzięki czemu zachód nabrał większego majestatu i romantyzmu.

Tęcza odśpiewała hymn o złotej światłości i wiedziała, że za chwilę znowu ogarnie ją smutek.

Nadszedł wieczór, potem noc”.

Propozycja tematów zajęć:

- Portret słońca – oglądanie ilustracji przedstawiających wschód i zachód słońca, dostrzeganie różnic w barwach, zabawy z farbami „jak powstaje pomarańczowy (żółty i czerwony), rozmowa na temat znaczenia słońca dla człowieka i przyrody, praca plastyczna słonecznik i słońce, nauka tańca integracyjnego „Taniec słońca”.
- Dzień i noc – pokaz wędrówki Ziemi wokół słońca (globus, lartarka), oglądanie ilustracji nieba nocą, malowanie dnia i nocy, zwró-

Z praktyki

cenie uwagi na zmiany związane z porą roku – coraz krótszy dzień, dłuższa noc.

- Koło, trójkąt i kwadrat – poznajemy figury geometryczne, poszukujemy przedmiotów w tych kształtach i je nazywamy, tworzenie obrazów z figur geometrycznych (propozycje: orgiami z koła, kwadratu i trójkąta; kompozycje z figur jesienny obraz, mój dom, noc i dzień; wypełnianie konturów figur geometrycznych nasionami, fasolkami, makaronami lub innymi materiałami); układanie figur geometrycznych od największych do najmniejszych; tworzenie zbiorów figur geometrycznych wg kształtu, wielkości, koloru (zgodnie z możliwościami rozwojowymi dzieci).

- Zabawy w kole – przestrzeganie reguł w zabawach ruchowych, nauka zabaw ze śpiewem do wyboru: „Koło, duże koło”, „Cebulka”, „Szła Kasiczka do Jasiczka”, „Idzie Zuch”, „Moja Ulijanko” oraz inne zabawy w kole: „Leży sobie kamień”, „Studnia”.

Czwarty fragment:

Dylematy morskiej rozgwiazdy

(Po przypomnieniu poprzednich przygód Tęczy nauczyciel czyta następny fragment opowiadania wraz z pokazywaniem sylwetek: Tęczy bez czerwonego i pomarańczowego koloru oraz rozgwiazdy białej i żółtej)

„Tęcza zatrzymała się w szerokiej zatoce. Obserwowała księżyc i gwiazdy, które świeciły na niebie. Szemrała sobie starą kołysankę, wsłuchiwała się w ciszę nadchodzącej spokojnej nocy i zasypiała utulona miękimi niebieskimi falami. Pochłonięta własnymi myślami nagle podskoczyła ze strachu. Za swoimi plecami usłyszała cienki, cichutki głos.

– Ach, gdybym i ja mógł błyszczeć tak jak one!

Na skale, za Tęczą, znajdowała się wytworna morska rozgwiazda.

– Co noc ta sama historia! Moje siostry błyszczą tam w górze i rozjaśniają ten ciemny ocean na nocnym nieboskłonie, podczas gdy ja... Ach... nie mam im czego zazdrościć. Również mój kształt jest idealny! I mój styl..., i ... W ostateczności to różnimy się tylko tym, że ja nie daję tyle światła, prawda?

Tęcza zbliżyła się do rozgwiazdy, żeby dodać jej otuchy, ale zaraz się uklęła.

– Au! A niech to, jakie kolce!

Próbowała zbliżyć się z innej strony.

– Ała, ach te okropne kolce!

Życie w parze z nimi byłoby zbyt... niebezpieczne.

Co będzie to będzie, ale jeden kolor jej podaruję.

96 Jaki kolor? Oczywiście żółty, który podobny do jaśniejszego jak złoto koloru upodobni morskiego przyjaciela do jego siostr świecących tam w górze.

I znów nadszedł moment odpoczynku. Tęcza spoczęła na dnie morza, które miękkimi ruchami ukołysało ją, aż spokojnie zasnęła. Odpoczywała przez całą noc w ciepłym świetle, które jej przyjaciel mógł w końcu wysłać z pięciu jasnych punktów i jednocześnie oświetlać spokojne niebo z morskiego dna”.

Propozycja tematów zajęć:

- Poznajemy morską rozgwiazdę – rozmowa na temat rozgwiazdy, jaka była, jaki miała problem? Oglądanie prawdziwej morskiej rozgwiazdy, przeliczanie ramion, wykonanie portretu rozgwiazdy z wykorzystaniem różnych technik plastycznych.
- Co jest żółte? – poszukiwanie w naszym najbliższym otoczeniu żółtych przedmiotów, tworzenie zbiorów (żółte owoce, żółte zabawki, żółte ubrania) .
- Umiemy liczyć – przeliczamy ramiona rozgwiazdy, palce w dłoniach, ustalamy liczbę elementów w zgromadzonych zbiorach, wykonujemy z masy solnej liczby i malujemy je kolorami tęczy, zabawa ruchowa ze śpiewem „Czy znasz magiczną liczbę 7”.
- Gwiazda Betlejemka – przygotowujemy się i świętujemy Boże Narodzenie, słuchamy tekstu o Bożym Narodzeniu, malujemy gwiazdę betlejemską lub wykonujemy techniką kolażu szopkę betlejemską, ubieramy choinkę, dekorujemy ją ozdobami np. z makaronu.

Piąty fragment:

Tęcza spotyka smoka morskiego

(Czytamy następny fragment opowiadania z pokazem sylwet Tęczy i smoka morskiego białego i zielonego)

„Bum! Glu, glu! Plum!

To był wielki wybuch morskiej piany. To kolumna wody, która się podnosiła i rozrzucała bryzgi i chlusty przy wtórze dziwnego dźwięku, coś pomiędzy rykiem lwa i bulgotu. Tęcza nagle się zbudziła, a kiedy ten zgiel się skończył, pośrodku fal pojawiła się głowa... smoka morskiego. Potem pojawiła się szyja... potem jeszcze szyja... i jeszcze, i jeszcze...

Ale czy cała ta szyja należała do tego dziwnego ktosia? Wyglądał niczym straszny wąż bez końca.

– Ej mała, co robisz w mojej sali gimnastycznej? – rzekł, śmiejąc się z nutką sympatycznej złośliwości.

– Oh! Wybacz mi! – odpowiedziała Tęcza. Ale czy mogłabym się dowiedzieć, co ćwiczysz i dlaczego robisz wokół tego takie duże zamieszanie?

Z praktyki

– A cóż to za pytanie? Oczywiście ćwiczę, żeby być potworny! Muszę się nauczyć wywoływać takie hałasy, które by straszły i były podobne do grzmotów! Wiesz, w ostatnich czasach żeglarze, których spotkałem na mojej drodze, owszem przestraszyli się, ale nie dość wystarczająco!

Tęczy wydawał się hałaśliwy i zbyt krzykliwy, ale też całkiem sympatyczny. Oczywiście, życie z nim byłoby bardzo porywcze i pełne niespodziewanych wydarzeń. Nawet za bardzo. No i ten typ był tak długi, że nie było widać jego końca.

Co ma być to będzie, podaruję mu kolor, również jego się wyrzekam.

Jaki kolor? Ależ oczywiście zielony! Wśród morskiej piany, kolor ten nadał mu efektowny wygląd, dzięki czemu mógł wzbudzać strach, co było typowe dla morskiego smoka!

– Ale siła! Ten kolor jest naprawdę groźny! Już sobie wyobrażam wszystkie te straszne historie, które będą opowiadać o mnie. Sterroryzowani marynarze snuć będą o mnie legendy, siedząc przed kominkiem, przy ognisku, w zajazdach, portach...

Nawet, jeśli był trochę zarozumiały, wprawił Tęczę w dobry humor. Pozdrowiła go, śpiewając, a jemu spodobał się jej śpiew:

– Ej, mała nie jesteś właściwie syreną, ale twój głos nie jest zły!

Powiedział prawdę, od pewnego czasu coś się w niej zmieniło. Kiedy Tęcza śpiewała, oczywiście nie było słychać huku aplauzów, ale też nie było gwizdów i ataków. Było coś nowego w jej głosie, ale nie wiem co?”.

Propozycja tematów zajęć:

- Poznajemy morskiego smoka – Jak wygląda? Jaki jest? Jak się zachowuje? Gdzie mieszka? Malowanie dziesięcioma palcami wody (niebieska) oraz morskiego smoka (żółty) – doświadczenie połączenia dwóch barw, powstanie zielonego.
- Gdzie mieszka smok morski? – doświadczenia z wodą. Poznawanie właściwości wody (bezbarwna, bez zapachu, bez smaku, rozpuszczalnik, przybiera różne kształty w zależności od pojemnika, co pływa co tonie? obserwacja wody w różnych stanach skupienia).
- Legenda o smoku wawelskim – przygotowanie do balu karnawałowego pt. „Zabawa dworska”, wykonanie maski karnawałowej.
- Do czego służy woda? – w nawiązaniu do legendy o smoku wawelskim możemy przeprowadzić rozmowę na temat ognia, rozpalania ognisk, bezpiecznym korzystaniu z zapalek, wizyta strażaków, rozmowa o pracy strażaków i gaszeniu pożarów. Wycieczka do pobliskiej straży pożarnej – oglądanie wozów strażackich i innych akcesoriów.
- Jak dbać o wodę? Jak powstają zanieczyszczenia wody? Eksperyment związany z próbą samodzielnego wykonania oczyszczalni ścieków

(dzieci otrzymują brudną wodę oraz materiały, które mają służyć do jej oczyszczenia, samodzielnie wykonują doświadczenia i dzielą się uzyskanymi informacjami). Obserwacja katastrofy tankowca na morzu i próba zebrania wylanej „ropy” (oleju).

Szósty fragment:

Tęcza pomaga delfinowi

(Czytamy kolejny fragment z pokazem sylwetki Tęczy oraz białego i błękitnego delfina)

„Tęcza zatopiona w swoich myślach płynęła z roztargnieniem: a nie-
daleko ktoś...

– I hopla! Przez sekundę coś zabłysło. To coś było białe i lśniące. Pojawiło się z jednej strony i spektakularnym skokiem przeszło ponad wodą, by znów się zanurzyć... Wśród piruetów, pomiędzy tysiącem bryzgów, świstów i koziołków, Tęcza go rozpoznała...

To był bardzo sympatyczny delfin. Zatrzymał się i wyciągnął płetwę.

– Chodź, skocz i ty! Jeden, dwa, trzy... Ole!

Tęcza spróbowała, ale po zanurzeniu się straciła dech. Nie była przyzwyczajona do skoków. Tak, delfin był pełen energii i chęci do życia, ale prawdę mówiąc... trochę przesadzał!

– Przepraszam, nie mógłbyś się na chwilę uspokoić? – rzekła Tęcza.

– Eh, moja droga, jeśli ty... – pluff, dał nurka – jeśli byś była tak smakowitym kąskiem dla licznych drapieżników jak ja, i tak widoczną dzięki temu lśniącemu, białemu kolorowi ciała... i znów zanurkował – pewnie byś zrozumiała, że kto się zatrzyma, ten ginie! I znowu dał nurka.

Ona zaś postanowiła mu pomóc.

Jakby nie było, powód jest właśnie taki, podaruję mu zwiczny błękit, a dla siebie zatrzymam resztę.

Szczęśliwy delfin właśnie przygotowywał się do nowego skoku, kiedy ujrzał coś wylaniającego się zza pleców Tęczy. Widok ten, w jednej chwili go sparaliżował, a następnie dodał mu sił do natychmiastowej ucieczki. Uciekł, co sił płetwach”.

Propozycja tematów zajęć:

- Poznajemy kolejnego bohatera opowiadania: Jaki jest delfin? Jak się zachowuje? Słuchamy muzyki relaksacyjnej – szum morza i poruszamy się w jej rytm. Wykonujemy portret delfina z wykorzystaniem różnych technik plastycznych.
- Obraz morza – oglądamy zdjęcia morza z różnymi podwodnymi roślinami, zwierzętami, rozpoznajemy je i nazywamy, oglądamy też to,

Z praktyki

co widać na powierzchni wody: statki, tankowce, żaglowce. Zabawa ruchowa „morze”: dzieci wybierają sobie jedną sylwetkę obrazującą to, co znajduje się w morzu i do muzyki poruszają się tak, by sobie nie przeszkadzać. Praca plastyczna – makieta morza.

- Jak powstaje kolor niebieski? – doświadczenie. Gromadzenie przedmiotów w kolorze niebieskim. Oglądanie mapy świata – szukanie jezior, rzek i mórz. Prezentujemy obieg wody w przyrodzie – robimy schemat.
- Zabawy wzbogacające słownictwo z wykorzystaniem makiety morza: pod-nad; z przodu – z tyłu; blisko-daleko, nisko-wysoko, głęboko-płytko. Zabawy ruchowe organizacyjno-porządkowe.

Siódmy fragment:

Niebezpieczne spotkanie z rekinem i ośmiornicą

„Ona powoli się obróciła. Miała wrażenie, że to coś jest okropne ... i wcale się nie myliła!

Zobaczyła dwa straszne pyski z szyderczymi uśmiechami. To rekin i ośmiornica, którzy byli źli, że Tęcza podarowała delfinowi kolor, dzięki któremu mógł się przed nimi ukryć.

– A zatem, gdzie się schował ten głupi skoczek? Śpiewaj!

Tęcza zaś miała ochotę płakać, ale obecność tych dwojga sparaliżowała ją. Pomyślała, że lepiej będzie zrobić to, co oni chcą i zaczęła śpiewać. Ci zaś patrzyli na nią ze zdziwieniem, potem zaczęli się śmiać. Zrozumieli, że ona nie rozumie żargonu morskiego półświatka.

– Ok. Piękna! Jako śpiewaczka jesteś całkiem niezła, ale my mamy ważniejsze sprawy na głowie. Oddaj nam szybko te dwa ostatnie kolory, jakie ci zostały, i nie trać naszego cennego czasu.

– Ja biorę granat – rzekł rekin.

– A ja fiolet! – dodała ośmiornica.

I co zrozumiała, tym razem, niestety, wielorybka została okradziona i dlaczego właśnie tak się stało.

Po dokonaniu tego złego czynu, dwójka złodziei oddaliła się szybko i ciutko ze strasznym śmiechem.

A Tęcza jeszcze długo słyszała ten zły śmiech w swojej głowie. I znowu została sama i bez żadnego koloru. Miała ochotę się rozpłakać. I rzeczywiście wybuchła płaczem”.

Propozycja tematów zajęć:

- Spotkanie z rekinem i ośmiornicą – rozmowa na temat zachowania się rekina i ośmiornicy? Jak się czuła Tęcza? Co to jest strach? Po czym rozpoznajemy, że ktoś się boi? Jakie słowa wzbudzają w nas strach? Cze-

go się boimy i dlaczego? Jak sobie radzimy ze strachem? Uczymy się prosić o pomoc w trudnych sytuacjach. Zabawy z elementami ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne. Zabawa w niedokończone zdania: lubię, gdy..., jestem radosny, gdy..., jestem poważny, gdy..., boję się, gdy...

● Burza na morzu. Poznajemy zjawiska przyrody: burza, deszcz. Oglądamy zdjęcia burz i chmur. Wzbogacamy słownictwo. Malujemy burzę na morzu.

● Wycieczka nad pobliski zbiornik wodny: obserwacja przyrody oraz zmian związanych z wiosną. Wiosenne kwiaty, obserwacja drzew rosnących nad zbiornikiem wodnym. Poznajemy owady i ptaki zamieszkujące obserwowany zbiornik wodny.

Uwaga: każdy proponowany temat wymaga jednego lub kilku systematycznych zajęć dostosowanych do obserwowanego terenu oraz możliwości dzieci i realizowanego programu.

Ósmy fragment:

Tęcza spotyka legendarnego Moby Dicka

(Czytamy ostatni fragment tekstu z białą sylwetką Tęczy i kaszalota)

„Zmęczona i rozczarowana długą podróżą została sama ze swoimi myślami. W tym czasie pływała niewiadomo, w jakim kierunku, byle jak, bez rozwagi. Myślała o tych wszystkich, których spotkała w czasie swojej podróży. O tych miłych, sympatycznych i uprzejmych, o tych leniwych, słabych i fanfaronach. Każdemu z nich podarowała jakąś część siebie, dała swoje serce. Pragnęła im pomóc w rozwiązaniu ich problemów. Ale spotkała też tych okropnych złodziei, którzy bez jej zgody zabrali jej ostatnie dwa kolory.

Rozmyślając nad tym wszystkim, Tęcza nadal płynęła, wyrażając swój smutek śpiewem. Wciąż płynęła i płynęła. Płynęła i śpiewała.

Odkryła, że jej szczodrość i dobroć została nagrodzona. Bowiem, kiedy pomagała innym w rozwiązaniu ich problemów, sama zyskiwała coś dla siebie. Wraz z oddawaniem poszczególnych kolorów jej głos się powoli zmieniał. Teraz, co prawda nie była już tak tęczowa, ale teraz miała czysty i mocny głos. Jej śpiew był melodyjny i miły dla ucha.

Nagle Tęcza rozglądnęła się wokół. Okazało się, że dopłynęła na biegun północny. W lustrze lodowatej wody, po raz pierwszy zobaczyła, że stała się całkiem biała. Spostrzegła, że wokół niej są foki i niedźwiedzie, które słuchały ją z zaciekawieniem. Ale w pobliżu był ktoś jeszcze, ktoś kto płynął, przyciągany czymś bardzo miłym.

– Skąd płyną te piękne nuty? – mówił do siebie.

– Kim może być to stworzenie, potrafiące wyśpiewać tak magiczne melodie?

Z praktyki

Ach, ale kim był ten tajemniczy wielbiciel?

Żeby zacząć, był całkowicie biały tak jak ona. Żeby kontynuować również on był wielorybem, kaszalotem. I żeby zakończyć to był właśnie on, żywa legenda, mityczny Moby Dick!

Moby zbliżył się do tajemniczego głosu.

Na początku, obydwójce lśniący biali pośród polarnych lodowców, nie mogli się rozpoznać, ale chwilę potem jedno stanęło przed drugim.

On patrzył na nią. Ona patrzyła na niego.

Już w tym pierwszym momencie, w długim spojrzeniu, zachwycili się sobą. Był to wybuch uczuć, zakochali się. Wydawało się im, że znają się od zawsze i że nie czekali na inne miejsce i na inny moment, żeby się spotkać.

Wiedzieli, że chcą od tej chwili być razem i stworzyć szczęśliwą rodzinę.

W tym momencie podróż Tęczy się zakończyła. A może inaczej. Teraz rozpoczęła się inna podróż, podróż we dwoje.

A co się stało po tym dniu?

Nikt ich już więcej nie widział.

Tylko od czasu do czasu w oddali unosi się jakiś słodki śpiew, niesiony przez wiatr i morze.

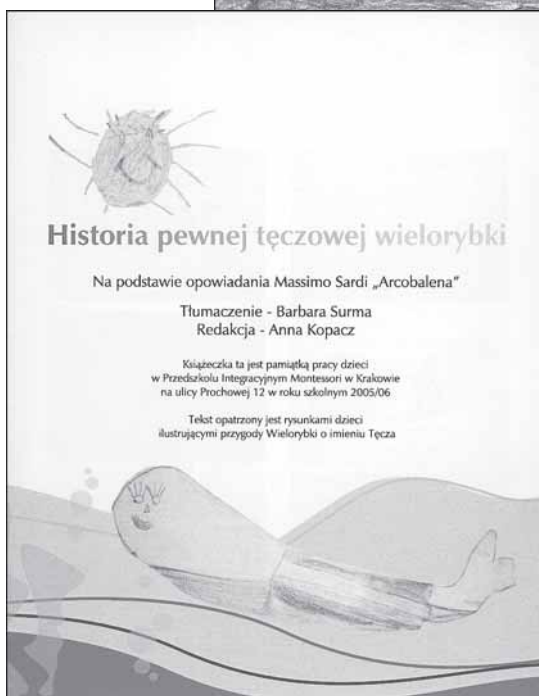
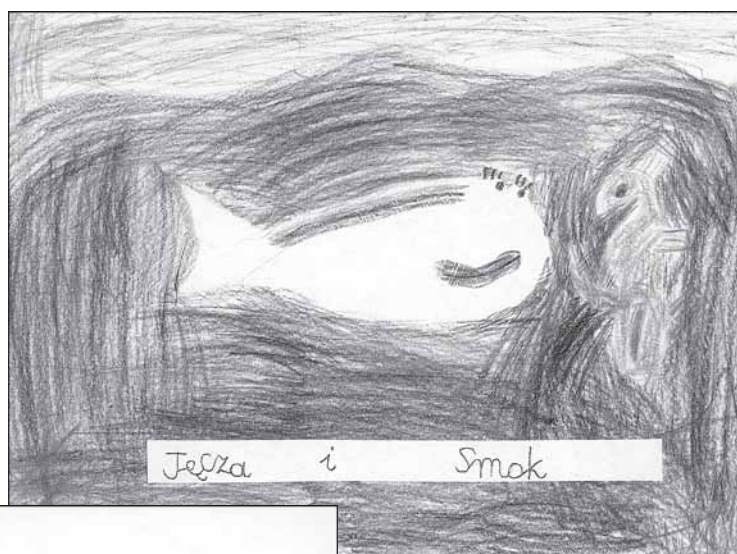
I ktoś, kto ma lepszy wzrok, mówi, że z tą dwójką, teraz są jeszcze... Czyżby marzenie Tęczy o szczęśliwej rodzinie się spełniło?"

Propozycja tematów zajęć:

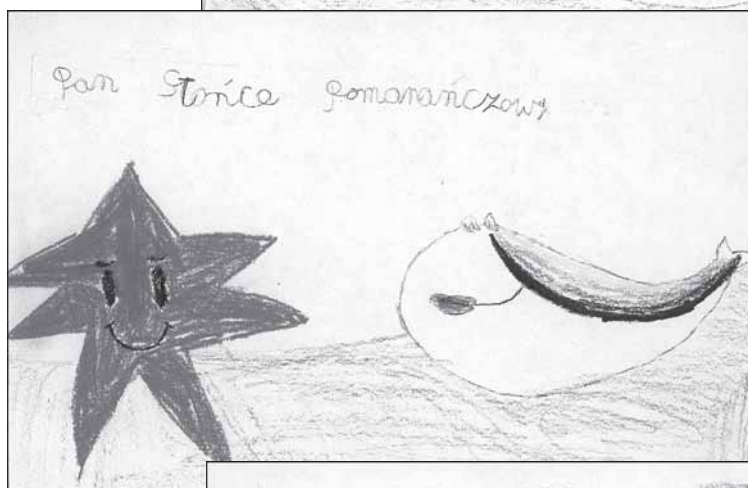
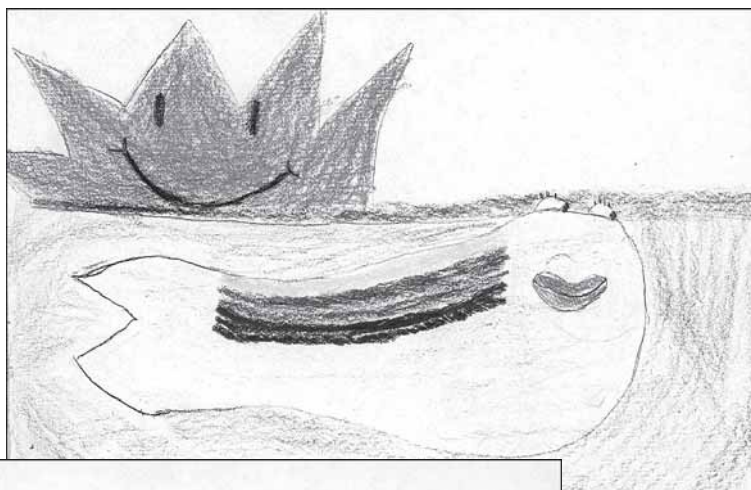
- Mieszkańcy morza polarnego – poznajemy biegun północny i jego mieszkańców. Oglądamy ilustracje i zdjęcia waleni – nazywamy rodzinę waleni. Malujemy lub wykonujemy inną techniką sylwetki wielorybki Tęczy i kaszalota – Moby Dicka.
- Mieszkańcy innych kontynentów – nazywanie kontynentów (puzzle) i dopasowywanie do nich sylwetek zwierząt (figury lub zdjęcia). Młodsze dzieci poznają na jednych zajęciach jeden kontynent i zwierzęta z nim związane, starsze w ramach powtórki mogą dopasowywać zwierzęta do wszystkich kontynentów. Wykonanie książeczki zwierzęta i kontynenty.
- Ja i moja rodzina. Rozmowa o nas samych: Jak wyglądamy? Co już umiemy? Gdzie mieszkamy? Co lubimy? Co to jest rodzina? Kto należy do mojej rodziny? Przygotowanie się do Dnia Mamy i Taty. Wykonanie portretów rodziców. Przygotowanie prezentów oraz uroczystości z okazji Dnia Mamy i Taty.
- Jedziemy na wakacje: rozmowy o tym, jak się zachowujemy nad morzem, rzeką, jeziorem. Przypomnienie zasad bezpieczeństwa. Zabawy ruchowe ze śpiewem związane z wakacjami.

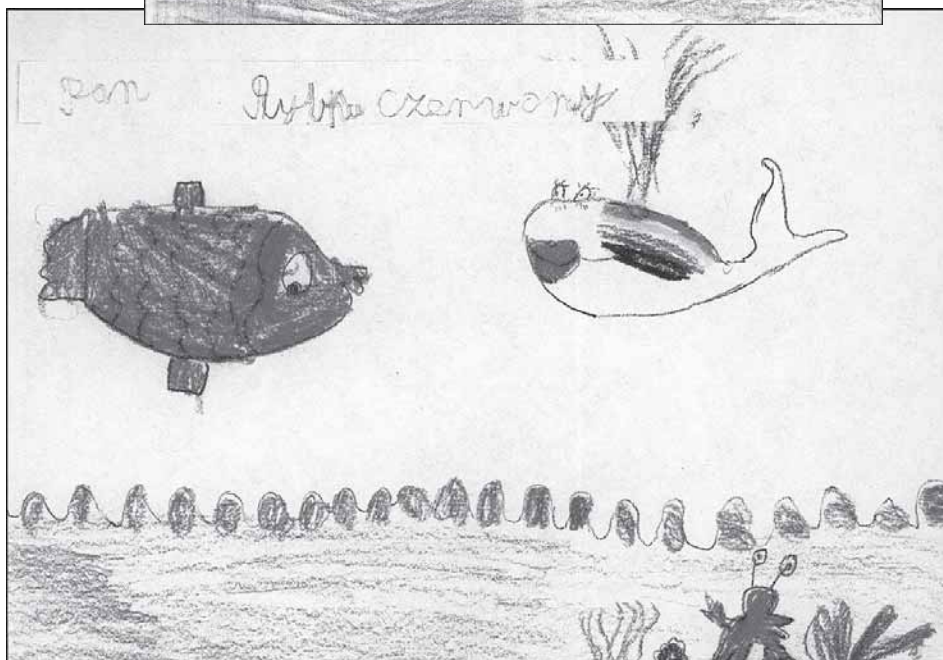
Zakończenie:

Tematy zasygnalizowane w planie rocznym można rozwijać i uszczegóławiać w sposób dowolny. Plan opracowany przez zespół nauczycieli był realizowany w Przedszkolu Integracyjnym Montessori w Krakowie. Efektem końcowym było wydanie książeczki „Historia pewnej tęczęj wielorybki” ilustrowanej rysunkami dzieci.



Z praktyki







Z praktyki



Beata Horbowa

Edukacja regionalna w Oddziale Przedszkolnym Mniejszości Ukraińskiej w Przemyślu

Znaczenie przekazu tradycji w zachowaniu tożsamości narodowej

Tożsamość to „bycie tym samym; identyczność”¹ z grupą, jej wartościami, cechami wspólnymi i poglądami na przyszłość. Przez identyfikowanie się z innymi ludźmi człowiek odpowiada na egzystencjalne pytanie: „Kim jestem?”. Podobnie zachowują się również duże grupy – porównują siebie z innymi, kształtują wyobrażenie o samych sobie, swoich cechach i przynależności do tego, co wspólne. Samoidentyfikacja, poczucie przynależności to podstawa, która łączy ze sobą społeczeństwo i państwo oraz tworzy z milionów jednostek naród. Tożsamość religijna, kulturowa, polityczna stanowią początek, dzięki którym możliwy jest rozwój narodu. Wspólna więź kulturowa narodu to tradycja, kultura ludowa, literatura piękna, muzyka, sztuka, obyczaje, wartości moralne, charakter narodowy, które w sposób trwały określają tożsamość narodu. Naród może istnieć bez własnego państwa, ale nie bez kultury. Tożsamość narodowa, to poczucie odmienności wobec innych narodów.

Wzrost poczucia świadomości narodowej to proces długotrwały. Podstawowym elementem świadomości jest pamięć historyczna oraz moment, w którym większość ludzi przyzna się, że tworzą jeden naród, czyli są „zbiorowością społeczną o charakterze kulturowej wspólnoty”².

¹ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1984, t. 3, s. 519.

² A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 24.

Z wizytą w...

Ważnym czynnikiem są również wspólne cele, które mają na względzie dobro wszystkich ludzi, całego narodu.

Tożsamość narodowa jest to odczuwanie wspólnoty, poczucie podobieństwa z innymi członkami narodu, którzy charakteryzują się tym samym językiem, podobnym kształtowaniem wartości w życiu, kultywowaniem tej samej tradycji, religii, używaniem tych samych symboli kulturowych. „Związek człowieka z dziedzictwem własnego regionu jest wartością, którą należy uświadomić dziecku i młodemu człowiekowi po to, by ukształtować w nim poczucie własnej tożsamości”³. Wspólny język ojczysty silnie łączy osoby tej samej narodowości, a tym samym wyróżnia spośród przedstawicieli innych narodów. Wspólny język umożliwia tworzenie i przekazywanie kultury narodowej.

Naród powstał i zamieszkuje wspólne określone terytorium, co daje poczucie wspólnoty. Zdarza się również tak, że jedno państwo zamieszkuje kilka narodów. Te wszystkie elementy są istotne, by zrozumieć — jak ważna jest wspólnota, jedność, która łączy ludzi pozornie sobie obcych i obojętnych. Poczucie wspólnoty z narodem oraz odrębności narodowej uwidacznia się szczególnie w sytuacji, gdy jakiś naród, który ma swój odmienny język, kulturę, tradycje — zamieszkuje terytorium innego państwa, tworząc w danym państwie mniejszość narodową. Zatem przez mniejszość narodową określa się „grupę obywateli jakiegoś państwa stanowiącą liczebną mniejszość i niezajmującą dominującej pozycji, posiadającą cechy etniczne, religijne i językowe różniące się od cech większości populacji, mającą poczucie solidarności wewnętrznej”⁴.

Ukraińcy są jedną z najliczniejszych mniejszości narodowych w Polsce, w okolicy Przemyśla i Sanoka napłynęli już w okresie średniowiecza. Do 1947 r. Ukraińcy zamieszkiwali tereny rozciągające się wzdłuż południowej i wschodniej granicy Polski, od Krynicy po Włodawę. Ukraińcy stanowili na tych terenach znaczącą większość ludności wiejskiej; ukraińska ludność miejska była nieliczna, głównymi ukraińskimi ośrodkami inteligentnymi były miasta Przemyśl i Sanok, również w Krakowie i Warszawie istniały skupiska inteligencji ukraińskiej.

Druga wojna światowa oraz po jej zakończeniu dwie fale przesiedleń ludności ukraińskiej spowodowały całkowitą dezorganizację dotychczasowych struktur społecznych. Przedwojenna inteligencja ukraińska znikła z Polski, część ludności padła ofiarą represji w czasie wojny, inni uciekli do zachodniej Europy lub wpadli w ręce radzieckiego aparatu re-

³ M. Piotrowska-Pająk, *Wykorzystanie dziedzictwa kulturowego regionu w pracy z dziećmi w młodszej wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe”, XXIX (2006) 4, s. 27.

⁴ A. Kłosowska, *Kultury narodowe u korzeni*, dz. cyt., s. 22.

presji NKWD. Likwidacji uległy wszystkie ukraińskie organizacje obywatelskie: społeczne, oświatowe, gospodarcze oraz struktury Kościoła greckokatolickiego, będącego jednym z najważniejszych instytucji życia narodowego Ukraińców galicyjskich⁵.

Najważniejsze pierwsze wysiedlenie było w latach 1944–1946 (pół miliona z ok. 700 tys. Ukraińców, mieszkających na powojennym terytorium Polski, wysiedlono do Związku Radzieckiego), następnie wiosną 1947 r. pozostałą ludność ukraińską, w liczbie ok. 150 tys. wysiedlono do zachodnich i północnych województw Polski, na tzw. Ziemię Odzyskaną. Jednak pewna część Ukraińców nie została wysiedlona. Byli to przede wszystkim ci, którzy wyprzedzając wysiedlenia, sami wyjechali do zachodniej lub centralnej Polski, a także członkowie rodzin mieszanych, które w wielu okolicach pozostały w miejscu zamieszkania. Wysiedlenia z 1947 r. miały na celu wynarodowienie ludności ukraińskiej. Przesiedlanie niewielkich grup na ogromnym terytorium prowadziło do zrywania więzi parafialnych i rodzinnych. Było to rezultatem świadomej polityki ówczesnych władz polskich⁶.

Po tzw. „odwilży” w 1956 r., kilkanaście tysięcy Ukraińców powróciło w rodzinne strony, przeważnie do własnych gospodarstw, choć nie zawsze. Społeczność ukraińska mogła podjąć otwartą działalność społeczną i kulturalną, choć pod ścisłą kontrolą komunistycznych władz bezpieczeństwa. Ukraińcy wykorzystali tę szansę, tworząc nową infrastrukturę kulturalną (m.in. powstały bardzo liczne amatorskie zespoły folklorystyczne). Od lat sześćdziesiątych rodziny ukraińskie wracały w rodzinne strony, osiedlając się w dużej mierze w miastach i tak odrodził się ośrodek ukraiński w Przemyślu, a nowy powstał w Lublinie. Powstały też liczne skupiska ukraińskie w miastach wojewódzkich zachodniej Polski oraz w Warszawie; ich powstanie wiązało się głównie z pędem młodzieży ukraińskiej do nauki, więc i do miast uniwersyteckich. Dodatkowym motywem była chęć ukrycia ukraińskiej narodowości, gdyż Ukraińcy byli traktowani z niechęcią nie tylko przez władze państwowe, ale i przez znaczną część społeczeństwa polskiego⁷.

Miasto Przemyśl, leżące na pograniczu z Ukrainą, staje się w szczególności od 1989 roku centrum życia religijnego i narodowego mniejszości ukraińskiej w Polsce. Dzieci osób wysiedlonych w akcji „Wisła” wracają na dawne tereny do Przemyśla, jako osoby wykształcone, z odpowiednimi kwalifikacjami, reprezentują zawody inteligenckie, głównie lekarze i nauczy-

⁵ T. A. Olszański, *Diaspora ukraińska w Polsce*, „Zakorzenie”, 9(2000)1 <http://www.zakorzenie-nie.most.org.pl>, (dostęp: 13.03.2011)

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

Z wizytą w...

ciele⁸. Wzrost ludności ukraińskiej na terenie Przemyśla spowodował, że powstała tu jedna z trzech szkół ukraińskich w Polsce oraz od 1995 r. oddział przedszkolny przy Miejskim Przedszkolu nr 13 w Przemyślu. Stworzenie szkoły, przedszkola oraz działalność różnych ukraińskich ośrodków kulturalnych przyczynia się do kultywowania tradycji ukraińskich, a przez to do zachowania tożsamości narodowej.

Tradycje i zwyczaje ukraińskie kultywowane w Oddziale Przedszkolnym Mniejszości Ukraińskiej w Przemyślu

Od września 1995 roku w Przedszkolu Miejskim nr 13 w Przemyślu istnieje oddział przedszkolny Mniejszości Narodowej Ukraińskiej. Oddział powstał głównie z inicjatywy rodziców pochodzenia ukraińskiego, którzy chcieli, aby ich dzieci już od najmłodszych lat wrazały w kulturze ukraińskiej z równoczesnym poszanowaniem kultury polskiej. Dzieci „uczą się, bawią, poznają świat. Z tą tylko różnicą, że mówią do siebie w języku ukraińskim”⁹. Dzieci nie tylko poznają język ukraiński, również narodowe tradycje, piosenki, wierszyki, zabawy, tańce. To daje im możliwość poznania od najmłodszych lat kultury narodu, z którego wywodzą się ich rodzice, a często i dziadkowie, pradiadkowie.

Celem nadrzędnym funkcjonowania Oddziału Przedszkolnego Mniejszości Ukraińskiej jest nauka języka ukraińskiego oraz poznawanie i kultywowanie ukraińskich tradycji, zwyczajów, obrzędów ludowych oraz ścisły kontakt ze sztuką ludową. Realizowanie tego celu dokonuje się szczególnie przez:

- aktywne uczestnictwo w poznawaniu tradycji i zwyczajów, wiążących się ze świętami religijnymi takimi jak: Boże Narodzenie, Wielkanoc;
- poznawanie zwyczajów ludowych i obrzędów o zasięgu ogólnoukraińskim, jak np.: andrzejki, „maślana”, dożynki;
- zapoznanie dzieci z wytworami sztuki ludowej;
- poznawanie piosenek i tańców charakterystycznych dla twórczości ludowej ukraińskiej;
- poznawanie przysłów ludowych, nawiązujących do aktualnych wydarzeń i sytuacji oraz pór roku;
- słuchanie legend, baśni i podań przekazywanych z pokolenia na pokolenie;
- organizowanie kącika ludowego;
- zbieranie i gromadzenie akcesoriów z różnych regionów Ukrainy;
- budzenie szacunku do własnej tradycji i kultury oraz do kultury tradycji innych narodowości.

⁸ Ch. Hann, S. Stępień, *Tradycja a tożsamość. Wywiady wśród mniejszości ukraińskiej w Przemyślu* (na prawach rękopisu), Przemyśl 2000, s. 6.

⁹ (lew), *Jedzie, jedzie parowóz*, „Życie Podkarpackie”, 7 grudzień 2005, s. 27.

Szczegółowa realizacja tego celu dokonuje się przez organizowanie wspólnie z dziećmi obchodów tradycji świąt religijnych, starych obrzędów i zwyczajów oraz zapoznanie się z wyrobami sztuki ludowej oraz jej twórcami. Poniżej przedstawiam program „W kręgu tradycji i sztuki ludowej” realizowany w Oddziale Przedszkolnym Mniejszości Ukraińskiej w Przemyślu¹⁰.

W przedszkolu dzieci zapoznają się z legendami i opowiadaniem związanymi ze Świętym Mikołajem. Dzieci dowiadują się, że był biskupem 1600 lat temu i rozdawał nocami prezenty ubogim rodzinom. Uczą się wierszy i piosenek o św. Mikołaju. Uczestniczą w mszy świętej oraz spotkaniu z Mikołajem w cerkwi. Św. Mikołaj odwiedza również dzieci w przedszkolu, które witają gościa programem artystycznym, rozmawiają z Mikołajem oraz otrzymują od niego prezenty. Dzieci mają okazję przyjrzeć się jego szatom oraz pochwalić się wiedzą i nazwać niektóre elementy stroju św. Mikołaja. Wychowawczynie zwraca uwagę dzieci na porównanie wyglądu Mikołaja w szatach ukraińskich z Mikołajem wykreowanym przez media. Św. Mikołaj, który w dniu 19 grudnia odwiedza w przedszkolu dzieci ukraińskie, przychodzi również do dzieci polskich i rozdaje im prezenty, tak jak w dniu 6 grudnia, kiedy to przychodzi św. Mikołaj do dzieci polskich również spotyka się z dziećmi ukraińskimi i rozdaje im prezenty.

Kolejnym świętem, które dzieci mają okazję poznać w przedszkolu są Święta Bożego Narodzenia. Dzieci zapoznają się z wybranymi obrzędami i zwyczajami wigilijnymi, spotykanymi głównie na wsi w dawnych czasach, a obecnie już zapomnianymi. W tym celu dzieci spotykają się z osobami starszymi, które pamiętają obrzędy i zwyczaje wigilijne z lat młodości. Dzieci oglądają przedstawienia związane z wigilią. Do przedszkola zapraszana jest osoba zajmująca się wyrobem ozdób choinkowych według starych ludowych wzorów. Dzieci obserwują jej pracę, jak wykonuje ozdoby i łańcuszki ze słomy, bibuły, kolorowego papieru a następnie same wykonują podobne ozdoby. Przystrajają przedszkolną choinkę własnoręcznie wykonanymi ozdobami i łańcuszkami, zawieszają również na świątecznym drzewku orzechy, jabłka i cukierki. W przedszkolu organizowane jest spotkanie wigilijne z udziałem personelu i dzieci z innych oddziałów przedszkola w celu kultywowania ukraińskich tradycji i zapoznania z nimi dzieci pochodzenia polskiego.

Stół nakryty jest zgodnie z tradycją ukraińską. Dzieci dzielą się prosforą i składają sobie nawzajem życzenia świąteczne, częstują tradycyjnymi ukraińskimi potrawami ze stołu wigilijnego. Razem śpiewają kolędy

¹⁰ M. Choma, *W kręgu tradycji i sztuki ludowej. Program autorski dla oddziału Mniejszości Narodowej Ukraińskiej z Przedszkola Miejskiego nr 13 w Przemyślu*, archiwum autorki.

Z wizytą w...

ukraińskie i polskie. W przedszkolu organizowana jest również polska wigilia, na którą zaproszone są dzieci ukraińskie w ten sposób dzieci poznają podobieństwa i różnice w tradycjach świątecznych. Dzieci uczestniczą czynnie w tradycjach Świąt Bożego Narodzenia w rodzinnym domu, następnie dzielą się swoimi wrażeniami z pozostałymi dziećmi w grupie po zakończeniu świąt.

Dzieci z przedszkola uczestniczą w „Przeglądzie wertepów”, organizowanym przez Związek Ukraińców w Polsce, koło związku w Przemyślu. W przedszkolu uczą się na pamięć treści „Wertepu” opartego na tekstach ludowych, przygotowują inscenizację z podziałem na role i dialogami, przygotowują z pomocą, wychowawczynie oraz rodziców, tradycyjne stroje i akcesoria dla poszczególnych postaci. Dzieci przedstawiają „Wertep” również w przedszkolu dla dzieci polskiego pochodzenia w zamian oglądają „Jasełka” przygotowane przez dzieci polskie.

Dzieci zapoznają się również z niektórymi tradycjami związanymi z obchodzeniem święta Nowego Roku. Wychowawczynie opowiadają dzieciom o tradycjach, wykorzystując ilustracje o obchodzeniu „Szcudrej Kutii”¹¹ na Ukrainie w dniu 13 stycznia. Uczestniczą w zabawach noworocznych i inscenizacjach — organizowanych w przedszkolu, jak np. ludowa zabawa pt. „Gdzie koza chodzi, tam żyto rodzi”. Dawniej wierzono, że koza jest symbolem dobrobytu i bogactwa, dlatego dzieci w wieczór noworoczny chodziły grupkami z kozą i u progu gospodarstwa odgrywały z nią okolicznościowe sceny, życząc dostatku i bogactwa¹². W zabawie wykorzystuje się pluszową kozę na drążku. Dzieci biorą też udział w inscenizacji „Wodzenie kozy” lub „Małanka”. Śpiewają najbardziej znane „szczedriwki”¹³. Chłopcy 14 stycznia sypią pszenicę w budynku przedszkolnym i domu, wprost na podłogę, co ma przynieść szczęście, zdrowie i urodzaj. Składają wierszowane życzenia szczęścia i zdrowia w Nowym Roku. Dzieci uczestniczą również w balu noworocznym organizowanym w Domu Ukraińca w Przemyślu. W przedszkolu organizowany jest bal karnawałowy dla wszystkich grup przedszkola.

Znanym świętem ukraińskim jest Jordan. Dzieci zapoznają się ze zwyczajem uroczystej wieczerzy zwanej „Szcudry Wieczór” dzień przed „Jordanem”¹⁴. Starsze dzieci wraz z rodzicami biorą udział w uroczystościach „Jordanu” w Przemyślu nad rzeką San. Dzieciom tłumaczy się to,

¹¹ *Szcudra kutia* „uroczysta wieczerza przed Nowym Rokiem 13 stycznia (wspólna modlitwa domowników, spożywanie mięsnych potraw”, M. Choma, *W kręgu tradycji i sztuki ludowej*, dz. cyt.

¹² M. Choma, *Kronika Oddziału Przedszkolnego Mniejszości Ukraińskiej w Przemyślu*.

¹³ *Szczedriwki* „zyczeniowe (piosenki) śpiewane 13 stycznia przed Nowym Rokiem przez dziewczęta w „Szcudry Wieczór”, W. Wilczyński, *Leksykon kultury ukraińskiej*, Kraków 2004, s. 140.

¹⁴ M. Choma, *W kręgu tradycji i sztuki ludowej*, dz. cyt.

co odbywa się nad rzeką w dniu 19 stycznia. Dzieci piją też „jordańską” wodę, przyniesioną do przedszkola przez siostrę zakonną oraz uczestniczą w zwyczaju pokropienia sali wodą. Dzieci dowiadują się, że picie wody „jordańskiej” ma przynieść zdrowie. Woda przechowywana jest w domu i pije się ją w przypadku choroby.

Poza świętami związanymi z okresem Bożego Narodzenia w przedszkolu kultywowane są Święta Wielkanocne i tradycje wielkanocne. Dzieciom wyjaśnia się, w jaki sposób powstają tradycyjne pisanki i kraszanki. Dzieci oglądają albumy z pisankami, zapoznają się z różnorodnością ich barw i wzorów. Wychowawczyni zwraca uwagę dzieci na precyzję wykonania wzorów oraz ich symbolikę. Dzieci uczą się wierszy i piosenek o pisankach oraz poznają legendy i opowiadania, przekazywane z pokolenia na pokolenie o zwyczaju pisania pisanek i ich magicznej sile chroniącej ludzi przed złem. Do przedszkola zapraszana jest osoba, która od lat zajmuje się pisaniem pisanek. Dzieci obserwują gościa przy pracy i same również wykonują pisanki i kraszanki różnymi technikami np.: obklejanie wydmuszek papierem samoprzylepnym, bibułą, włóczką lub rysowanie wzorów pisakiem. Dzieci biorą udział w konkursie „Święto pisanki”, organizowanym przez Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr II w Przemysłu. W przedszkolu organizowane są zawody, na wzór urządzanych dawniej przez dzieci w czasie Wielkanocy np.: turlanie pisanki z górki (wygrywa ten, którego pisanka poturlała się najdalej) lub uderzanie pisankami o siebie (wygrywa dziecko, którego pisanka nie pęknie). Wychowawca zapoznaje dzieci z tradycją święcenia pokarmów, omawia jakie pokarmy są święcone, zapoznaje dzieci z wyglądem barwinka i bukszpanu, którymi przystraja się koszyk wielkanocny. Dzieci oglądają serwety z napisem „Chrystus Zmartwychwstał, które służą do nakrywania koszyka. W tradycje Świąt Wielkanocnych, dzieci wprowadzane są poprzez utwory literackie, ilustracje, filmy, przedstawienia, legendy. Do przedszkola zapraszany jest gość, związany z kulturą i tradycją ukraińską, który przybliży dzieciom zwyczaje i obrzędy wielkanocne. Dzieci uczestniczą w śniadaniu wielkanocnym w domu rodzinnym, obdarowują swoich najbliższych własnoręcznie wykonanymi pisankami i dzielą się swoimi wrażeniami i spostrzeżeniami w przedszkolu. W przedszkolu dzieci zapoznają się i czynnie uczestniczą w typowo ukraińskim zwyczaju przywoływania wiosny „wiesniankami”, który tradycyjnie odbywa się w okresie Świąt Wielkanocnych. Dzieci uczą się „wesnianek” i tradycyjnych układów tanecznych towarzyszących piosenkom. Wykonują różnorodne akcesoria wykorzystywane przy śpiewaniu „wesnianek”, jak: wianki, karkadki, słoneczka. W ogrodzie przedszkolnym organizowane są tradycyjne zabawy ukraińskie związane z powitaniem wiosny, w których biorą

Z wizytą w...

udział dzieci z całego przedszkola. Zabawy urozmaicone są „wiesniankami”, dzięki czemu kultura ukraińska przybliżana jest dzieciom polskim. Dzieci biorą czynny udział w uroczystym powitaniu wiosny, odbywającym się w drugi dzień Świąt Wielkanocnych na placu przed Katedrą Greckokatolicką w Przemyślu, śpiewają „wiesnianki”, które połączone są z prostymi układami tanecznymi, recytują wiersze przywołujące wiosnę, które zaczerpnięte są z tekstów ludowych.

W ciągu roku przybliżane są dzieciom również inne zwyczaje i obrzędy ukraińskie. Wśród nich można wyróżnić dożynki, andrzejki czy maślana. Dożynki — dzieci wraz z wychowawcami spletają z kłosów zboża wianek i robią snopek, uczą się prostych przyśpiewek ludowych, związanych z obrzędem dożynkowym. Zapoznają się z cyklem powstawania chleba dawniej i dziś. Do przedszkola zapraszani są rodzice, dla których dzieci przedstawiają obrzęd dożynkowy wraz z przyśpiewkami ludowymi. Andrzejki — dzieci zapoznają się ze zwyczajem wrózenia na Ukrainie (głównie w dniu św. Andrzeja), uczą się przyśpiewek ludowych lub wierszyków. W przedszkolu organizuje się „andrzejki”. Maślana — dzieci zapoznają się z tradycją tego święta ludowego, wykonują ze słomy kukłę (symbol zimy) i same wymyślają sposób, jak się jej pozbyć. Organizowane są zabawy na śniegu, np.: lepienie bałwanków z podziałem na grupy, rzucanie kulkami do celu, malowanie kolorową wodą na śniegu, chodzenie po śladach poprzednika. Dzieci przyozdabiają okrągłe ciasteczka tzw. „młyńce” (symbol słońca), żółtym, cytrynowym lukrem, a następnie układają na nich małe cukierki w kształcie nosa, oczu i uśmiechu, degustują przygotowane ciasteczka. Tydzień poprzedzający Wielki Post należy spędzić wesoło, gdyż niebawem zacznie się siedem tygodni wyrzeczń. Każdy dzień tego tygodnia czymś się wyróżnia i ma ciekawe obyczaje. W tradycji ukraińskiej święto to ma również nazwę Maselnica.

Ważnym elementem kultury ukraińskiej jest jej charakterystyczny strój. Dzieci zapoznają się z elementami stroju ludowego. W przedszkolu mają okazję obejrzeć ukraiński strój ludowy. Uczą się nazywać poszczególne jego elementy, z jednoczesnym zwróceniem uwagi na kolorystykę oraz strukturę użytych materiałów. Dla dzieci uszyte zostały ukraińskie ludowe stroje, które wykorzystywane są podczas występów i uroczystości w przedszkolu. Do przedszkola zapraszana jest osoba, zajmująca się wyszywaniem bluzek i koszul. Dzieci obserwują pracę artystki ludowej, która jest zwykle ubrana w tradycyjny strój ukraiński. To pomaga dzieciom w budzeniu szacunku do pracy rękodzielnej ludzi, którzy tworzą stroje ludowe. Dzieci oglądają plansze ze strojami z różnych regionów Ukrainy, charakteryzujące się różnorodnością i odmiennością, obserwują artystów w strojach ludowych na scenie podczas koncertów.

Wykonują prace plastyczne za pomocą różnych technik, np.: malowanie elementów stroju farbami, wyklejanie kolorowym papierem lub skrawkami materiału, lepienie z plasteliny.

Wychowawczynie ukraińskiej grupy przedszkolnej przy współpracy rodziców zgromadziła również tradycyjne ludowe instrumenty muzyczne jak: bandura¹⁵, kobza¹⁶, cymbały, trombita¹⁷, mandolina. Dzieci mają możliwość przyjrzeć się, poznać brzmienie i dźwięk tych starodawnych instrumentów. Uczą się podstawowych kroków tradycyjnych ukraińskich tańców hopak¹⁸ i kołomyjka¹⁹. Przedszkole ściśle współpracuje z Zespołem Szkół Ogólnokształcących Nr 2 im. Markiana Szaszkewicza w Przemyślu, z ukraińskim językiem nauczania. Dzieci biorą udział w konkursach organizowanych przez tę szkołę jak np. wspomniany już konkurs „Święto pisanki”, czy „Mój Kobzar” – jest to konkurs poświęcony najslawniejszemu ukraińskiemu poecie narodowemu Tarasowi Szewczence, żyjącemu w latach 1814 – 1861, który znany był jako Kobzar.

Przedszkolna grupa dzieci ukraińskich nie jest odosobniona od dzieci polskich, a wręcz przeciwnie, pracownicy przedszkola stawiają na integrację. Dzieci dobrze znają się i wspólnie uczestniczą w polskich i ukraińskich zabawach. Jak już wspomniałam wspólnie też obchodzi się niektóre tradycje świąteczne, zarówno ukraińskie jak i polskie, co sprzyja przybliżaniu kultury ukraińskiej i polskiej. Dzieci wspólnie uczestniczą w wycieczkach, piknikach, konkursach organizowanych w przedszkolu. od najmłodszych lat mają już świadomość życia w jednym miejscu ludzi o różnych tradycjach i pochodzeniu, co sprzyja akceptowaniu siebie oraz okazywaniu szacunku dla innej kultury, języka i narodu.

Edukacja regionalna dzieci w Oddziale Przedszkolnym Mniejszości Ukraińskiej w Przemyślu przyczynia się do zapoznawania z ukraińskimi tradycjami, obrzędami, sztuką ludową, a co za tym idzie do większego zainteresowania się dzieci własnym pochodzeniem, tradycjami rodzinnymi i narodowymi. Pozytywnie wpływa na rozwój dziecka w zakresie pielęgnowania narodowych tradycji ludowych. Program „W kręgu tradycji i sztuki ludowej” sprzyja budzeniu świadomości narodowej, u dzieci rozbudzona została potrzeba nauki języka ojczystego oraz poznawanie

¹⁵ *Bandura* – ludowy instrument muzyczny; chordofon szarpany, o owalnym korpusie rezonansowym i 2 grupach strun, melodycznych i basowych. W. Wilczyński, *Leksykon kultury ukraińskiej*, dz. cyt., s. 20.

¹⁶ *Kobza* – „ludowy instrument szarpany typu lutni, używany w Europie VII-XVIII w. (obecnie na Ukrainie i w Rumunii”, *Mała Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1971, s. 493.

¹⁷ *Trombita* – ludowy instrument muzyczny, aerofon ustnikowy; jest drewnianą trąbą o długości od 1,5 – 3 m, W. Wilczyński, *Leksykon kultury ukraińskiej*, dz. cyt., s. 232.

¹⁸ *Hopak* – taniec ludowy, bardzo żywy, podskokami i przysiadami, Tamże, s. 81.

¹⁹ *Kołomyjka* – żartobliwa przyśpiewka ludowa o tematyce społeczno – obyczajowej, wykonywana zwykle równocześnie z tańcem, Tamże, s. 108.

Z wizytą w...

kultury narodowej. Dzieci zapoznane z wytworami sztuki ludowej wykazują chęć wykonania eksponatów samodzielnie. Przez organizowanie kącika ludowego lepiej poznają kraj pochodzenia swoich rodziców oraz dziadków. Program sprzyja poszanowaniu odrębności narodowościowych, kulturowych i religijnych. Zawiera elementy edukacji międzykulturowej. Dzieci mieszkając w Polsce próbują doszukiwać się podobieństw i różnic w obyczajach i sztuce ludowej obu narodów.

Tradycje i zwyczaje spełniają ważną rolę w wychowaniu młodego pokolenia. Podtrzymywane, choć z upływem czasu zmieniające się, są mimo wszystko źródłem radości i wzruszeń, niezwykłych przeżyć, świadectw łączących więzi. Są świadectwem więzów rodzinnych i więzów między pokoleniami – świadectwem naszego przywiązania do swojej historii, z jednoczesnym poszanowaniem tradycji innych narodów. Dzieci, dzięki poznawaniu tradycji, zwyczajów mogą systematycznie wyruszać „w podróż do przeszłości”, do świata dziadków i pradziadków i wracać z nich z nowymi wrażeniami i doświadczeniami.

Istnienie oddziału przedszkolnego Mniejszości Narodowej Ukraińskiej wśród dzieci pochodzenia polskiego sprzyja bliższym kontaktom oraz działaniom integracyjnym. Edukacja międzykulturowa w wychowaniu przedszkolnym w sposób naturalny rozwija poczucie przynależności do innych przez pryzmat własnych korzeni. Dziecko świadome swojego ukraińskiego pochodzenia, łatwiej odnajduje swoje miejsce w środowisku polskim.

Poznanie Ukrainy – duchowej Ojczyzny i jej dziedzictwa kulturowego odbywa się już od wczesnego dzieciństwa. Proces ten zapoczątkowany w domu rodzinnym jest kontynuowany w przedszkolu. Przedszkole staje się miejscem kontynuacji tradycji i poznawania dziedzictwa narodu²⁰.

Bibliografia

- (lew), *Jedzie, jedzie parowóz*, „Życie Podkarpackie”, 7 grudzień 2005, s. 27.
Choma M., *W kręgu tradycji i sztuki ludowej. Program autorski dla oddziału Mniejszości Narodowej Ukraińskiej z Przedszkola Miejskiego nr 13 w Przemyślu*, archiwum autorki.
Hann Ch., Stępień S., *Tradycja a tożsamość. Wywiady wśród mniejszości ukraińskiej w Przemyślu* (na prawach rękopisu), Przemyśl 2000.
Kłosowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 1996, s. 24.
Mała Encyklopedia Powszechna, PWN, Warszawa 1971.

Olszański T. A., *Diaspora ukraińska w Polsce*, „Zakorzenie”, 9(2000)1, <http://www.zakorzenie.most.org.pl>, (dostęp: 13.03.2011)

Piotrowska-Pajak M., *Wykorzystanie dziedzictwa kulturowego regionu w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym*, „Nauczanie Początkowe”, XXIX (2006) 4, s. 24-27.

Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, PWN, Warszawa 1984, t. 3.

Wilczyński W., *Leksykon kultury ukraińskiej*, WPN Universitas, Kraków 2004.



Tatiana Konderak

Pierwsze zajęcia w nowym roku przedszkolnym

Przygotowując się do pierwszych zajęć z języka obcego w przedszkolu, zadajemy sobie mnóstwo pytań: ile będzie grup, jak liczne one będą, czy będzie to grupa jednorodna pod względem wiekowym, czy może czterolatki będą wymieszane z pięcio- i sześciolatkami? Mniejszy problem mają nauczyciele języka angielskiego, który jest bardziej popularny, niż inne języki i nauczany w formie dodatkowych, płatnych zajęć praktycznie w każdym przedszkolu. W przypadku zajęć z języka francuskiego lub niemieckiego często się zdarza, że jest tylko jedna, lub dwie grupy na całe przedszkole. Wówczas nauczyciel dzieli uczniów na młodszych i starszych, dostosowując sposób prowadzenia zajęć i proponowanych gier i zabaw językowych do umiejętności i możliwości rozwojowych małych uczniów.

Na pierwszych zajęciach warto nie tylko jak najszybciej zapamiętać imiona dzieci, by poznać się i zbudować więź emocjonalną, która jest niezbędna w pracy z dziećmi, ale również wprowadzić je w świat innego języka i kultury za pomocą ciekawostki o danym kraju, flagi, czy pocztówki. Pomocna może w tym być maskotka, jako przybysz z kraju języka nauczanego, który będzie towarzyszył dzieciom przez cały rok ich nauki. W jego plecaczku mogą się znaleźć różne rekwizyty, które od czasu do czasu będzie wyciągał nauczyciel, traktując je jako pretekst do opowiadania. W przypadku języka francuskiego, może to być skorupka ślimaka, zużyty bilet na metro, mała buteleczka wina, pleśniowy ser i musztarda, których można spróbować, pocztówki najbardziej znanych paryskichabytków, czy zdjęcia z pięknych regionów Francji. To od nauczyciela zależy, co zgromadził przez lata ucząc się i studiując nauczany teraz przez siebie język.

Zadajemy sobie również pytanie, czy zacząć po polsku, czy może od razu, od pierwszych minut zajęć mówić w języku obcym? A może należy mówić tak i tak, a w tym wypadku w jakich proporcjach? Najlepszym

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

doradcą jest tutaj zdrowy rozsądek, i obserwacja reakcji dzieci, szczególnie tych młodszych, który po raz pierwszy mają kontakt z nowym, całkowicie dla nich obcym językiem i nowym nauczycielem.

W przypadku dzieci kontynuujących naukę, jak najbardziej możemy sobie pozwolić na dużą ilość obcego języka, z którym na pewno osłuchały się w poprzednim roku. Warto prześpiewać piosenki, których się uczyli, czy przypomnieć wiersze, które na pewno utkwily im w pamięci. Na każdych zajęciach z nowymi dziećmi staramy się wycofywać z używania języka polskiego, ponieważ bardzo często konspekt, gest, mimika, ilustracje i rekwizyty pomagają w zrozumieniu obcojęzycznych słów.

Wszystkim nauczycielom języków obcych pracującym z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym życzymy samych pedagogicznych sukcesów!

Tatiana Konderak

Bonjour Madame, bonjour Monsieur!

Scenariusz zajęć
z języka francuskiego
w grupie przedszkolnej¹

„Bonjour Madame!”²
Bonjour Madame,
Bonjour Monsieur,
Bonsoir Mademoiselle !
Salut les amis....
Au revoir Lucile, Thierry.

Temat: Bonjour Madame, bonjour Monsieur!

Cele ogólne:

- osłuchanie uczniów z językiem francuskim
- rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu
- wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną
- wyrabianie spostrzegawczości i umiejętności kojarzenia

Cele operacyjne:

Uczeń:

- potrafi przywitać się i pożegnać w języku francuskim
- rozumie proste wypowiedzi nauczyciela, reaguje w sposób pokazujący zrozumienie poleceń – potrafi użyć poznane słowa w grach i zabawach językowych
- doskonali umiejętność słuchania ze zrozumieniem

¹ Zaproponowany scenariusz można zrealizować na jednej, lub dwóch lekcjach, w zależności od wieku uczniów i ich liczebności.

² Piosenka pochodzi z metody Avant Gaston, autorstwa M.A. Apicella, H.Challier, wydawnictwa European Language Inst (ELI, 2001).

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Metody pracy:

- bezpośrednia (prezentacja materiału)
- TPR (total physical response) – metoda reagowania całym ciałem
- metoda audiolingwalna (wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie materiału językowego)
- komunikacyjna (praca w parach, w grupach, odgrywanie scenek)
- wykorzystanie elementów dramy (pantomima)
- gry i zabawy językowe

Formy pracy:

- praca z całą grupą
- praca w zespołach i parach
- praca indywidualna

Pomoce i środki dydaktyczne:

- maskotka
- uproszczona mapa Europy z zaznaczonymi na kolorowo Francją i Polską, oraz ich flagami
- ilustracja piosenki w formacie A4, oraz pojedyncze rysunki do każdej z fraz
- wybrane z dwóch talii kart: asy, króle, damy, walety i dziesiątki
- czarodziejski woreczek
- samoprzylepne etykiety z napisami Lucile i Thierry dla wszystkich dzieci
- identyfikatory z napisami: MADAME, MONSIEUR, MADEMOISELLE, LUCILE I THIERRY, a w przypadku dzieci młodszych – z odpowiadającymi im w piosence obrazkami
- nagranie piosenki „Bonjour Madame, bonjour Monsieur!
- magnetofon

Przebieg zajęć:

Część I. Wprowadzająca:

Przywitanie i sprawdzenie obecności Nauczyciel czytając listę obecności, wita się z każdym po francusku, np. Bonjour Kasia, zachęcając do odpowiedzi Bonjour Madame / Bonjour Monsieur.

Przedstawienie maskotki Mimi, która przyjechała z Francji, aby w tym roku uczyć się z dziećmi języka francuskiego. Witamy się z nią mówiąc Bonjour Mimi, lub Salut Mimi, tak, jak witamy się z kolegami i koleżankami.

Z plecaczka Mimi nauczyciel wyciąga uproszczoną mapę Europy z zaznaczonymi na kolorowo dwoma krajami : Francją i Polską, na których tle znajdują się kolorowe flagi każdego kraju. Ponieważ dzieci wiedzą

jak witają się i żegnają mieszkańcy naszego kraju, to dzisiaj poznamy, jak robią to Francuzi.

Nauczyciel pokazując ilustrację do piosenki, pyta dzieci jak myślą, o czym ona jest. Następnie opowiada piosenkę po polsku, po czym puszcza nagranie piosenki (i/lub śpiewa), pokazując odpowiedni fragment ilustracji.

Wspólnie wymyślamy gesty do poszczególnych fraz piosenki. Następnie dzieci z nauczycielem ilustrują piosenkę gestem, próbując ją jednocześnie zaśpiewać słuchając nagrania.

Część II. Utrwalająca materiał:

- Zabawa w karty. Z dwóch talii wybieramy asy, króle, damy, walety i dziesiątki, pokazując dzieciom i nadając im następujące znaczenie:

As	– Au revoir !
Król	– Bonjour Monsieur!
Dama	– Bonjour Madame!
Walet	– Salut les amis !
10	– Bonsoir Mademoiselle !

- Nauczyciel wkłada do «czarodziejskiego woreczka» po kolei wszystkie karty nazywając je. Następnie miesza je wstrząsając woreczkiem, po czym dzieci losują po jednej karcie, odpowiednio ją nazywając. Gdy wszystkie karty zostaną już wylosowane, nauczyciel pozostawia po jednej karcie z każdego rodzaju kładąc je w rzędzie, i mówi, że skoro karty były w czarodziejskim woreczku, to może nauczyły się latać? Aby sprawdzić, bierze do ręki pozostałe karty i wyrzucając je energicznie w górę, rozsypuje po sali. Ponieważ jednak nie umieją latać i spadły na podłogę, to dzieci muszą je pozbierać, ale za każdym razem wolno wziąć tylko jedną kartę, trzeba z nią szybko przyjąć do nauczyciela, nazwać ją i położyć na odpowiedniej kupce.

- Ulica Przyjaciół – Chodzimy i przybijamy piątki i żółwki, mówiąc: *Salut les amis!*

Część III. Podsumowująca:

- Cztery hasła – Wszystkie dziewczynki mają w zabawie na imię Lucile, a chłopcy Thierry. Nauczyciel przykleja każdemu dziecku etykietkę z odpowiednim imieniem. Na hasło podane przez nauczyciela np. Bonjour! wszyscy witają się między sobą ściskając sobie dłoń i mówiąc: *Bonjour Lucile* lub *Bonjour Thierry*. Pozostałe hasła, to: Bonsoir, Salut i Au revoir.

Aby zabawa była bardziej dynamiczna, można się umówić z dziećmi, że trzeba przywitać się / pożegnać z jak największą liczbą kolegów i koleżanek, zanim nauczyciel policzy na palcach (po cichu i po francusku) do pięciu.

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

- Pantomima– Dzieci stoją w rozsypce. Nauczyciel wypowiada jakąś frazę z piosenki, a dzieci mają pokazać gest, który do niej został ustalony. Następnie dzieci dobierają się w pary. Jedno pokazuje jakiś gest z piosenki, a drugie musi ten gest nazwać. Potem zmiana.
- Domino – Nauczyciel dzieli uczniów na dwie grupy i każdej daje komplet pojedynczych ilustracji do poszczególnych fraz piosenki. Zadaniem każdej grupy jest samodzielne ułożenie z nich w odpowiedniej kolejności tekstu piosenki i jego prezentacja.
- Odegranie scenki z piosenki przez ochotników z wykorzystaniem przygotowanych identyfikatorów z napisami MADAME, MONSIEUR, MADEMOISELLE, LUCILE I THIERRY
- Na zakończenie, wszyscy śpiewają z gestami poznany utwór, słuchając nagrania i patrząc na ułożone ilustracje.
- Pożegnanie: *Au revoir les enfants / Au revoir Madame / Au revoir Monsieur!*

Aneta Kamińska
**Psychologia
w służbie pedagogom**

Recenzja książki:
Gerd Mietzel,
Psychologia dla nauczycieli,
Biblioteka Wychowawcy,
GWP, Gdańsk 2009

„Psychologia dla nauczycieli” napisana przez G. Mietzel jest inspiracją do korzystania z dorobku psychologii w praktyce dydaktycznej. Autor, niemiecki psycholog i emerytowany profesor psychologii rozwojowej w Duisburgu, jest również twórcą takich pozycji jak „Psychologia kształcenia” czy „Wprowadzenie do psychologii.”

G. Mietzel w swoim dziele charakteryzuje różne teorie psychologiczne stosowane w nauczaniu oraz ewolucję ich dominacji i znaczenia na przełomie dziejów. Ukazuje swoiste przejście od orientacji behawiorystycznej (pod pewnymi względami nadal efektywnej), do konstruktywistycznej. W tej drugiej uczeń nie jest już biernym odbiorcą i odtwórcą gotowych, otrzymanych od nauczyciela treści, lecz sam do nich dochodzi poprzez własną eksplorację rzeczywistości (m.in. poprzez przygotowane przez nauczyciela ćwiczenia, stanowiska pracy itp.). Jest on zatem współodpowiedzialny za proces uczenia się, głównie poprzez pewną wolność wyboru. Autor wyraża również nadzieję na połączenie dwóch wyżej wymienionych koncepcji w jedną ogólną teorię, wykorzystującą najkorzystniejsze dla uczniów i nauczycieli założenia. W niniejszym opracowaniu dostarcza on czytelnikowi rzetelnej informacji na temat istotnych wyni-

Recenzje wydawnicze i raporty z konferencji

ków badań w obrębie różnych istniejących teorii psychologicznych. Dzięki tej wiedzy przyszedł, a nawet praktykujący nauczyciel będzie mógł świadomie i zgodnie z nauką o ludzkiej psychice, etapach rozwoju osobniczego i motywach postępowania, wybierać formy pracy z uczniami na każdym szczeblu kształcenia.

W pierwszym rozdziale G. Mietzel przedstawia zakres i zadania psychologii kształcenia. Wskazuje w nim m.in. na możliwości lepszej realizacji pedagogicznego wsparcia oraz podkreśla pożytek płynący z badań pedagogiczno-psychologicznych. Zgłębia również proces uczenia się i jego uwarunkowania (jednakże treści te mogą być znane czytelnikom z innych pozycji naukowych), a także ukazuje warunki efektywnej pracy dydaktycznej. Podkreśla głównie wagę ugruntowanej znajomości wykładowego przedmiotu, ogólną i specjalistyczną wiedzę pedagogiczną, tworzenie dobrej atmosfery w klasie, zainteresowanie uczniem jako drugim człowiekiem i sprecyzowanie jednoznacznych oczekiwań wobec jego zachowania i postępów w nauce.

Kolejne dwa rozdziały mogą okazać się dla nauczyciela/wychowawcy bardzo interesujące, gdyż zawierają wiele cennych informacji dotyczących problematyki dziedziczności i środowiska wychowawczego, które to pozwolą na refleksję nad rozgraniczeniem między takimi aspektami rozwoju dziecka, na które posiada wpływ, a tymi, które są do zmiany niemożliwe. Autor przedstawia teorię nabywania wiadomości J. Piageta ze wszystkimi jej elementami, tłumacząc ją na wielu łatwych do zapamiętania przykładach. Charakteryzuje również teorię L. Wygotskiego z jej postulatem „poznania samego siebie jako rezultat kontaktów społecznych”. Czytelnik dowie się również więcej o teorii rozwoju moralnego Kolberga.

Według mnie najbardziej inspirującym rozdziałem, jest rozdział VI, w których autor ukazuje różne teorie na temat motywacji i ich znaczenie dla praktyki dydaktycznej. Zawiera on wiele cennych wskazówek, jak skutecznie zachęcać uczniów do zdobywania wiedzy i prezentowania pożądanych zachowań społecznych. Wiele miejsca zajmuje charakterystyka wewnętrznej motywacji jednostki, która przez wielu psychologów i pedagogów jest uznana za kluczową w uczniowskim procesie zdobywania wiedzy. Przedstawia struktury oparte na rywalizacji i te wspierane współpracą. Informacje zawarte w tym rozdziale mogą wzbudzić w czytelniku refleksje związane z tematem motywacji i pozwolą na bardziej świadomy wybór metod wychowawczo-dydaktycznych, poprzez które zamierzają na nią oddziaływać.

Ostatnia część książki zawiera diagnostykę i ocenę uczenia się, w której G. Mietzel szeroko charakteryzuje różne rodzaje celów uczenia

się oraz podkreśla wagę ich wyboru na przebieg procesu nauki. Interesującym jest przeciwstawienie tradycyjnych metod oceny wyników, tym stosowanym w ramach alternatywnej diagnostyki pedagogicznej.

W niniejszej publikacji znajduje się pewna doza specjalistycznego słownictwa psychologicznego, jednakże powinno być ono zrozumiałe nawet dla osób niezwiązanych bezpośrednio z tą dziedziną wiedzy. Stają się one jasne i klarowne dzięki przytaczanym przez autora obszernym wyjaśnieniom i licznym przykładom (często utrzymanym w humorystycznym tonie). Recenzowana publikacja może być traktowana jako kompendium wiedzy, do którego lektury czytelnik powraca, w celu znalezienia odpowiedzi na nurtujące go pytania dotyczące kształcenia. Może ona służyć również jako swobodna lektura w wolnych chwilach.



Irena Pulak

XVIII Tatrzańskie Symposium Naukowe „Edukacja jutra”

Zakopane, 25-27 czerwca 2012

Tatrzańskie Sympozja Naukowe „Edukacja jutra” mają swoją długą i niezwykle bogatą historię, w tym roku w dniach 25-27 czerwca w hotelu Hyrny w Zakopanem miało miejsce już osiemnaste z kolei spotkanie. Wzięło w nim udział liczne grono naukowców, przedstawicieli nauk o edukacji z kraju i zagranicy, pracowników oświaty oraz nauczycieli praktyków. Głównym gospodarzem była Wyższa Szkoła Humanitas z Sosnowca, a współorganizatorami byli Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, Szczecińska Szkoła Wyższa „Collegium Balticum”, Wyższa Szkoła Humanistyczną im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Środzie Wielkopolskiej, Uniwersytet Opolski, Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja” we Wrocławiu oraz Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Patronat nad konferencją m.in. objęła Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Pani Profesor Barbara Kudrycka, a patronat naukowy – Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Tegoroczne Zakopiańskie symposium miało charakter szczególny, zbiegło się bowiem z Jubileuszem 80-lecia urodzin i 50-leciem pracy naukowo-badawczej jego pomysłodawcy inicjatora prof. zw. dra hab. Kazimierza Denka. Postać Pan Profesora Kazimierza Denka jest szeroko znana, należy do grona czołowych polskich badaczy, którzy wywarli znaczący wpływ na kształt współczesnej myśli pedagogicznej. Jubilat jest laure-

atem wielu prestiżowych nagród, dwukrotnie został wyróżniony zaszczytnym tytułem doktora honoris causa. Przez wiele lat piastując stanowisko kierownika Zakładu Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu wykształcił wiele pokoleń nauczycieli. Zawsze pełen życzliwości wspomagał młode pokolenia, służąc wzorem i radą.

Obchody Jubileuszu prof. dra hab. dra h.c. Kazimierza Denka wypełniły poranną, plenarną część pierwszego dnia obrad i zgromadziły wielu jego przyjaciół i wychowanków, pragnących swoją liczną obecnością okazać szacunek i wdzięczność swojemu mistrzowi. Tematyka wystąpień prezentowanych podczas sesji plenarnej zainspirowana została pracami dostojnego Jubilata.

W godzinach popołudniowych, po sesjach plenarnych miały miejsce dyskusje panelowe odbywające się w pięciu zespołach roboczych. Tematem pierwszego panelu dyskusyjnego była polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra. Rozmawiano o potrzebie kształtowania polityki edukacyjnej oraz poprawie jakości kształcenia akademickiego, starano się określić przeszkody utrudniające podnoszenie poziomu kształcenia w szkołach wyższych. Poruszano aksjologiczne i teleologiczne problemy współczesnej edukacji.

Panel drugi poświęcono uczniowi i nauczycielowi, czyli głównym podmiotom edukacji jutra. Rozważano znaczenie autorytetu nauczyciela oraz zagrożenia wychowawcze i specjalne potrzeby, które stają się wyzwaniem dla szkoły. Rozpatrywano uwarunkowania edukacji w kontekście wychowania przedszkolnego, wczesnoszkolnego i szkolnego.

Tematyka panelu trzeciego – bardzo obszerna – ogniskowała wokół problemów edukacji jutra w dobie globalizacji, aktualnych i perspektywicznych koncepcji edukacji zawodowej, zarządzania kapitałem ludzkim. Poza tym rozważano wpływ nowych technologii na edukację, kwestie dotyczące edukacji rodzinnej, aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej oraz edukacji otwartej.

Kolejny panel dyskusyjny zdominowały takie wątki jak: wyzwania współczesności i przyszłości, jakość kształcenia, projekty zmian w szkole, komunikacja uczestników procesu kształcenia i uwarunkowania procesu dydaktycznego.

Edukacja od przedszkola do aktywności zawodowej to wiodące zagadnienia, które dyskutowano podczas sesji panelu piątego. Rozważano sprawy wychowania przedszkolnego, wczesnoszkolnego i szkolnego oraz przygotowania do życia zawodowego w perspektywie przyszłych potrzeb społecznych. Pojawiły się również tematy takie, jak organizacja czasu wolnego oraz innowacje w edukacji.

W tradycję zakopiańskich spotkań wpisane są wędrówki po górskich szlakach. W tym roku drugi dzień sympozjum – Dzień Tatrzański odby-

wał się pod hasłem „Edukacja jutra na tatrzańskich szlakach błogosławionego Jana Pawła II”. Uczestnicy mieli do wyboru trzy trasy, jedna prowadziła kolejką linową na Kasprowy Wierch, przez Goryczkową Czuby, Suche Czuby i Przełęcz pod Kopą Kondracką. Druga grupa udała się Doliną Strążyską do Wodospadu Sikławica, następnie ścieżką Nad Regłami. Trzecia zwiedziła Zakopane, a potem weszła na Polanę Kalatówki, gdzie dołączyła do pozostałych grup.

W ostatnim trzecim dniu sympozjum liderzy poszczególnych paneli dyskusyjnych dokonali podsumowania dotychczasowych obrad, a przewodniczący Komitetu Naukowego prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek przedstawił konceptualizację planowanego na 2013 rok XIX Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego „Edukacja Jutra” serdecznie zapraszając na następne spotkanie u podnóża Tatr.

Pokłosie XVIII Tatrzańskiego Sympozjum „Edukacja Jutra” stanowi wydane przez Oficynę Wydawniczą „Humanitas” z Sosnowca następujące publikacje naukowe:

Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości (pod red. A. Kamińskiej, W. Łuszczuka i P. Oleśniewicza),



Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność edukacji jutra (pod red. K. Denka, A. Kamińskiej, W. Łuszczuka i P. Oleśniewicza),

Edukacja jutra. Problemy edukacji jutra w dobie globalizacji (pod red. K. Denka, A. Kamińskiej, P. Oleśniewicza),

Edukacja jutra. Uczni i nauczyciel jako główne podmioty edukacji (pod red. K. Denka, A. Kamińskiej, W. Łuszczuka i P. Oleśniewicza),

Education of Tomorrow. From Nursery School to the Profession Activity. (pod red. K. Denka, A. Kamińskiej, W. Łuszczuka i P. Oleśniewicza).

Uczestnicy sympozjum zostali obdarowani również najnowszą książką autorstwa Jubilata „Filozofia życia”, która zawiera cenne wątki autobiograficzne, profesor Kazimierz Denek dzieli w niej wspomnieniami, osobistymi refleksjami i doświadczeniami. Jeden z rozdziałów poświęcony został właśnie Tatrzańskiemu Seminarium Naukowym, a sam pomysłodawca Zakopiańskich spotkań tak o nich napisał „nakreśliłyśmy w nich myślowy horyzont w najważniejszych kwestiach dotyczących kondycji edukacji i nauk o niej. Bez tych znaków orientacyjnych na widnokręgu nie wiedzielibyśmy, do jakiego wzorca dążymy. Szukajmy nowych, konkretnych rozwiązań problemów stojących przed edukacją i naukami o niej. Starajmy się spojrzeć na nie rozległe, głęboko, wielopłaszczyznowo i wieloaspektowo. Zastanawiajmy się co trzeba poprawić w polskim systemie edukacji, co rozwijać, a z czego zrezygnować. Nie zapominajmy, że zadaniem edukacji jest wychowanie dobrego i pięknego absolwenta,



Recenzje wydawnicze i raporty z konferencji

który kroczy ku prawdzie. Próba określenia wizji edukacji w naszej Ojczyźnie, stworzenie ogólnopolskiego forum dialogu o edukacji i naukach o niej opartego na teorii i praktyce, to najważniejsze cele, jakie postawiliśmy przed TSN „Edukacja jutra”. Pragniemy takiej edukacji, która spełnia oczekiwania dzieci, młodzieży i dorosłych naszego kraju, nawiązuje do rodzimej tradycji nauk o wychowaniu i uwzględnia wyzwania Społeczeństwa wiedzy”¹.

Anna Płusa

Wychowanie społeczno-emocjonalne dzieci

Zestawienie bibliograficzne w wyborze
sporządzone w oparciu o zbiory
Publicznej Biblioteki Pedagogicznej
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii.

Książki

1. Agresja a wychowanie: czy dzieci mają prawo do agresji?
Jan-Uwe Rogge [przeł. Edyta Brudnik]
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, cop. 2007.
2. Agresja dzieci i młodzieży: uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne
red. Irena Pufal-Struzik
Kielce: Wydaw. Pedagogiczne ZNP, cop. 2007.
3. Agresja u dzieci: szkoła porozumienia
Joanna Danilewska
Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, cop. 2002.
4. Bajki dodają odwagi: wychowanie ku wartościom i rozwój osobowości
Brigitta Schieder [przeł. Małgorzata Kowalik]
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, cop. 2006.
5. Depresja u dzieci i młodzieży
Zorraquino José Collados [przeł. Jacek Masłoń]
Kraków: Wydaw. eSPe, 2002.

Zestawienie bibliograficzne

6. Detoksykacja dzieciństwa: co powinni wiedzieć rodzice, aby wychować zdrowe i dobrze radzące sobie w życiu dzieci
Sue Palmer [tł. Beata Długajczyk]
Wrocław: Wydaw. Dolnośląskie, 2009.

7. Dramat udanego dziecka: w poszukiwaniu siebie
Alice Miller [przeł. Natasza Szymańska]
Poznań: Media Rodzina, cop. 2007.

8. Dzieci i telewizja: perspektywa globalna
Dafna Lemish [przeł. Agata Sadza]
Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.

9. Dzieci małe i duże: jak je kochać i rozumieć
Irena Obuchowska
Poznań: Media Rodzina, cop. 2007.

10. Dziecko w świecie obrazów
Serge Tisseron; pytania zadaje Brigitte Canuel; [przeł. Elżbieta Burakowska]
Warszawa: Instytut Wydaw. Pax, 2006.

11. Dziecko w świecie zabawy: o kulturze, cechach i wartościach ludzycznej edukacji
red. Bronisława Dymara [tł. wstępu i niektórych streszczeń Andrzej Murzyn]
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2009.

12. Dziecko własnym terapeutą: jak wspomagać strategie autoterapeutyczne dzieci z dysfunkcjami więzi osobistych
Hanna Olechnowicz
Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, Wyd. 2, 2006.

13. Dziecko wobec obcości kulturowej
Elżbieta Chromiec
Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2004.

14. Dziecko z depresją w szkole i przedszkolu: informacje dla pedagogów i opiekunów
Monika Turno
Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010.

15. Dziecko z zaburzeniami lękowymi w szkole i przedszkolu: informacje dla pedagogów i opiekunów
Ida Derezińska, Monika Gajdzik
Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010.

16. Dziecko z zaburzeniami psychotycznymi w szkole: informacje dla pedagogów i opiekunów
Irena Namysłowska
Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2010.

17. Fenomen indygo: dzieci nowych czasów
Carolina Hehenkamp [przeł. Agnieszka Biedrzycka]
Katowice: Wydaw. KOS, 2005.

18. Gry i zabawy przeciwko agresji
Rosemarie Portmann [przeł. z jęz. niem. Magdalena Jałowicz]
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, Wyd. 2, 2002.

19. Inteligencja moralna dzieci
Robert Coles [przeł. Dorota Gaul, Michał Machowski]
Poznań: Dom Wydaw. REBIS, 2004.

20. Jak dziecko sobie wyobraża świat
Jean Piaget [przeł. Maria Gawlik]
Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2006.

21. Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności
Dale Scott Ridley, Bill Walther [przeł. Krzysztof Rogowski]
Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2005.

22. Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci: każde dziecko ma talent
Christoph Perleth, Tanja Schatz, Martina Gast-Gampe, Daniel Ringhande [przeł. Maria Skalska] Warszawa: Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2003.

23. Jak pomóc dzieciom radzić sobie z lękiem: poradnik dla rodziców i wychowawców
Jill Eckersley [tł. Ewa Klimas-Kuchtowa]
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, cop. 2008.

Zestawienie bibliograficzne

24. Jak pomóc zastraszonemu dziecku: poradnik dla rodziców i wychowawców

Sarah Lawson [tł. Zofia Barczewska-Zabroń]
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, 2006.

25. Jak rozmawiać z dziećmi o bardzo ważnych sprawach: dla rodziców dzieci od 4 do 12 lat: konkretne pytania i odpowiedzi oraz przydatne wskazówki

Charles E. Schaefer, Theresa Foy DiGeronimo [przeł. Beata Horosiewicz]
Poznań: Media Rodzina, cop. 2002.

26. Jak sobie radzić z dręczycielem

Susanna Palomares, Dianne Schilling [tł. Krystyna Sip]
Warszawa: Wydaw. Fraszka Edukacyjna, 2007.

27. Jak uchronić dziecko przed skutkami rozwodu rodziców: poradnik dla rodziców

Wolfgange Jaede [przeł. Anna Kleszcz]
Kraków: Wydaw. WAM, 2007.

28. Jak wychować dziecko, które mówi: Nie!!! alkoholowi i narkotekom: to książka dla rodziców troszczących się o swoje dziecko

Dawid J. Wilmes [przeł. Liliana Okupniak]
Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2005.

29. Każde dziecko myśli inaczej: jak rozpoznać i rozwijać wrodzone zdolności dziecka

Lanna Nakone [z ang. przeł. Anna Zeller]
Warszawa: Klub dla Ciebie, cop. 2008.

30. Kiedy dusza dziecka płacze: rozpoznawanie i rozumienie duchowych problemów dziecka: poradnik dla rodziców

Ingrid Romberg-Asboth [tł. Magdalena Jałowiec]
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, 2001.

31. Kiedy dziecko i jego rodzice potrzebują pomocy

Martin Herbert [przeł. Magdalena Polaszewska-Nicke]
Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2007.

32. Krzyżeć, bić, niszczyć: agresja u dzieci w wieku do 13 lat
Joachim Rumpf [przeł. Maria Bacdorf]
Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2004.
33. Łatwo kochać, trudno dyscyplinować: siedem umiejętności niezbędnych do przekształcenia konfliktu we współpracę
34. Becky A. Bailey [przeł. Grażyna Skoczylas]
Poznań: Dom Wydaw. REBIS, 2009.
35. Moje dziecko idzie do szkoły: poradnik dla rodziców
Magdalena Rudnicka
Warszawa: Wydaw. TELBIT, cop. 2005.
36. Muzykoterapia dziecięca: zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej
Kinga Lewandowska
Gdańsk: [nakł. autora], Wyd. 2 poszerz. cop. 2001.
37. My rodzice dorosłych dzieci
Ewa Woydyłło
Kraków: Wydaw. Literackie, 2007.
38. Nasze dzieci: jak je kochać i rozumieć
Irena Obuchowska
Poznań: Media Rodzina, cop. 2008.
39. Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego
Krystyna Bieluga
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2003.
40. O sile emocji pozytywnych: zapobieganie depresji dzieci i młodzieży
Wanda Lemańska
Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, cop. 2005.
41. Odkryj silne strony twojego dziecka
Jenifer Fox [przedmowa Marcus Buckingham; przeł. Dariusz Bakalarz]
Warszawa: MT Biznes, cop. 2009.

Zestawienie bibliograficzne

42. Odkrywanie zdolności dziecka: koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej
Iwona Czaja-Chudyba
Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2005.

43. Odpowiedzialność podmiotowa dzieci: jak rozumieć i inspirować jej rozwój?
Beata Krzywosz-Rynkiewicz
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2007.

44. Pierwsza pomoc dla pokrzywdzonych dzieci
Andreas Krüger [przekł. Urszula Poprawska]
Kraków: Wydaw. WAM, 2009.

45. Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej
Mirosława Gawęcka
Toruń: Wydaw. Mado, 2005.

46. Podróże w wyobraźni: jak pomagać dzieciom w uzyskaniu wewnętrznego spokoju
Günter Harnisch [tł. Elżbieta Sujak]
Warszawa: Instytut Wydaw. Pax, 2001.

47. Porozmawiajmy o agresji: propozycja programu profilaktyczno-wychowawczego dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej
Sylwia Szostak, Anna Tabaka
Kraków: Wydaw. Rubikon, 2004.

48. Posprzątaj swój pokój: jak sprawić, żeby dzieci robiły rzeczy, których nie lubią robić
Jane Bidder [tł. Joanna Sabbo-Gołębiowska]
Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, cop. 2007.

49. Poznać dziecko: analiza testu rysunkowego "Ja i moja rodzina"
Małgorzata Gazińska
Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydaw. eMPi2, 2008.

50. Profilaktyczno-wychowawczy program przeciwdziałania agresji u dzieci w młodszym wieku szkolnym
Teresa Pluta
Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2003.

51. Profilaktyczno-wychowawczy program przeciwdziałania agresji u dzieci w młodszym wieku szkolnym

Teresa Pluta

Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, Wyd. 2. 2004.

52. Przyjaźnie dzieci

Judy Dunn [przedmowa Jerome S. Bruner; tl. Marta Białecka-Pikul]

Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, cop. 2008.

53. Psychologia dziecka

Rudolph H. Schaffer [przeł. Aleksander Wojciechowski; red. nauk. Anna Brzezińska]

Warszawa : Wydaw. Naukowe PWN, Wyd. 1, 2006.

54. Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinie samotnego ojca

Dorota Ruszkiewicz

Toruń: Centrum Edukacji Europejskiej, 2006.

55. Rodzice i dzieci: encyklopedia

[oprac. Marta Pawlus]

Bielsko-Biała: Wydaw. Park, 2002.

56. Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole

Krystyna Bieluga

Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, Wyd. 2 zm., 2009.

57. Rozwód, a co z dziećmi? Jak uchronić własne dzieci przed negatywnymi skutkami rozwodu

Judith S. Wallerstein, Sandra Blakeslee [przeł. Cezary E. Urbański]

Poznań: Zysk i S-ka, cop. 2005.

58. Serce taty: niezbędnik każdego ojca

Oswaldo Poli [przeł. Ewa Łukaszyk]

Kraków: Wydaw. WAM, 2008.

59. Sposób na trudne dziecko: przyjazna terapia behawioralna: nie-

Zestawienie bibliograficzne

zbędnik dla rodziców, nauczycieli i terapeutów

Artur Kołakowski, Agnieszka Pisula

Sopot: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, 2011.

60. Strach dodaje dzieciom sił

Jan-Uwe Rogge [przeł. Małgorzata Kowalik]

Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, cop. 2006.

61. Studia z psychologii dziecka /

Jean Piaget [przeł. Tamara Kołakowska; przed. do 2 wyd. pol. napisał Błażej Smykowski]

Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, Wyd. 2 zm., 2006.

62. Twoje dziecko jest inteligentne: jak poznać i rozwijać jego umysł

Dawna Markova, Anne Powell [przeł. Marta Lewandowska]

Warszawa: Książka i Wiedza, Wyd. 2., 2006.

63. Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej: przewodnik dla wychowawców i nauczycieli

Anna Maria Seweryńska

Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, cop. 2004.

64. Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii

Joanna Gładyszewska-Cylulko

Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2007.

65. Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych

red. nauk. Wiesława Limont, Joanna Cieślikowska

Kraków: Oficyna Wydaw. Impuls, 2005.

66. Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi

Thomas Gordon [tl. i wstęp Alicja Makowska, Elżbieta Sujak]

Warszawa: Instytut Wydaw. Pax, Wyd. 10., 2002.

67. Wystarczająco dobrzy rodzice: jak wychowywać dziecko

Bruno Bettelheim [przeł. Dorota Kubicka, Maria Gawlik]

Poznań: Dom Wydaw. REBIS, 2005.

68. Zrozumieć dziecko: rozmowy o wychowaniu

Françoise Dolto [przekł. Dorota Ben Ghorbal, Ewa Pawlikowska]
Warszawa: Wydaw. Jacek Santorski & Co, 2002.

Artykuły z czasopism

1. Adopcja: czyje dobro jest najważniejsze?
Wioletta Stefaniak
„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 5, s. 34-44.
2. Agresja dzieci i młodzieży
Edyta Szot-Odrobina
„Wszystko dla Szkoły” 2008, nr 11, s. 17-20.
3. Babciu, gdzie teraz jesteś
Aleksandra Godlewska
„Życie Szkoły” 2011, nr 10, s. 48-50.
4. Bajki nie dla dzieci?
Maria Molicka
„Charaktery” 2012, nr 8, s. 36-39.
5. Bezpieczeństwo dziecka - molestowanie seksualne
Krzysztof Kruszko
„Życie Szkoły” 2005, nr 6, s. 38-44.
6. Bezpieczna prywatność dziecka
Agnieszka Widera-Wysoczańska
„Psychologia w Szkole” 2004, nr 2, s. 77-86.
7. Bezradność, która może prowadzić do depresji
Renata Sikora
„Nowa Szkoła” 2004, nr 5, s. 52-53.
8. Braterska przyjaźń
Marta Białecka-Pikul
„Charaktery” 2007, nr 12, s. 22-23.
9. Budowanie poczucia własnej wartości
Aneta Kwaśny
„Blżej Przedszkola” 2010, nr 3, s. 40-41.

Zestawienie bibliograficzne

10. Być rodzicem po rozwodzie
Kuba Jabłoński
„Charaktery” 2008, nr 2, s. 32-34.
11. Chwalić, ale za co? Motywacyjne aspekty pochwał
Waldemar Kozłowski
„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2007, nr 5, s. 14-18.
12. Ciemny świat depresji
Małgorzata Pawłowska, Anna Sadłowska
„Psychologia w Szkole” 2005, nr 4, s. 131-140.
13. Czy możliwa jest edukacja refleksyjna dzieci czteroletnich?
Wanda Woronowicz
„Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 4/5, s. 27-29.
14. Czy można nauczyć odpowiedzialności?
Beata Krzywosz-Rynkiewicz
„Psychologia w Szkole” 2011, nr 2, s. 7-15.
15. Dlaczego kłamiesz?
Agnieszka Pasternak
„Bliżej Przedszkola” 2012, nr 6, s. 40-42.
16. Dojrzałość potrzebna od dziecka
Ewa Filipiak
„Psychologia w Szkole” 2005, nr 3, s. 3-10.
17. Dorosły do rozmowy
Agnieszka Kawula-Kubiak
„Charaktery” 2010, nr 10, s. 84-87.
18. Dynamika rozwoju samodzielności dziecka
Kinga Kuszak
„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 1, s. 16-23.
19. Dzieci jako marzyciele
Bronisława Dymara
„Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 3, s. 20-22.

20. Dzieci odrzucane przez rówieśników - cz. I
Maria Deptuła
„Remedium” 2007, nr 4, s. 1-3.
21. Dzieci odrzucane przez rówieśników - cz. II
Maria Deptuła
„Remedium” 2007, nr 6, s. 8-9.
22. Dzieci sieci - specyfika pokolenia
Grażyna Rózewicz
„Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” 2011, nr 1, s. 12-24.
23. Dziecięca melancholia
Boris Cyrulnik; rozm. przepr. Joanna Peiron
„Psychologia w Szkole” 2008, nr 4, s. 137-142.
24. Dziecko idzie do szkoły
Anna Pszolińska
„Blżej Przedszkola” 2010, nr 6, s. 47-49.
25. Dziecko jako sprawca przemocy seksualnej
Kazimierz Pospiszyl
„Psychologia w Szkole” 2005, nr 1, s. 37-54.
26. Dziecko nadmiernie wrażliwe
Aleksandra Godlewska
„Życie Szkoły” 2011, nr 3, s. 40-42.
27. Dziecko samodzielne w szkole
Kinga Kuszak
„Życie Szkoły” 2007, nr 1, s. 5-10.
28. Dziecko w rozstaniu
Michał Czernuszczyk
„Charaktery” 2010, nr 12, s. 92-95.
29. Ekspresja plastyczna i werbalna u dzieci: formy jej wyrażania
Marzena Sławek
„Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2005, nr 2, s. 36-38.
30. Fenomen dziecięcej prostomyślności

Zestawienie bibliograficzne

Witold Wilczyński
„Edukacja i Dialog” 1992, nr 10, s. 36-39.

31. Gdy dziecko traci kogoś bliskiego
Ewa Chalimoniuk
„Psychologia w Szkole” 2012, nr 1, s. 56-62.

32. Gdy Jaś ma tylko tatę
Julita Wojciechowska
„Psychologia w Szkole” 2006, nr 4, s. 89-94.

33. Inteligencja emocjonalna w szkole
Małgorzata Taraszkiewicz
„Psychologia w Szkole” 2007, nr 1, s. 125-129.

34. Istota dzieciństwa na drodze budowania dobra i bycia człowiekiem
Katarzyna Segiet
„Pedagogika Społeczna” 2005, nr 3, s. 47-56.

35. Ja i inni: trud uspołecznienia dziecka
Bronisława Dymara
„Blżej Przedszkola” 2011, nr 3, s. 31-33.

36. Jak pomóc dzieciom rozwiązywać ich dziecięce problemy?
Aleksandra Jagła
„Życie Szkoły” 2012, nr 3, s. 33-35.

37. Jak uczyć dziecko pewności siebie?
Agnieszka Gromelska
„Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” 2009, nr 10, s. 18-21.

38. Jak uzasadniają normy moralnego postępowania dzieci 7-10-letnie
Marzenna Magda Adamowicz
„Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 3, s. 45-49.

39. Kosmiczne dzieci bez korzeni
Dorota Szłama
„Charaktery” 2006, nr 7, s. 28-30.

40. Mały wielki terror
Hubert Czermierowski
„Charaktery” 2006, nr 10, s. 24-27.
41. Mechanizmy obronne u dzieci
Małgorzata Kuśpit
„Remedium” 2012, nr 7/8, s. 52-53.
42. Motywy interakcji konfliktowych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
Małgorzata Cywińska
„Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 9, s. 11-17, 61.
43. Na rozstajach rozstania
Wanda Sztander
„Charaktery” 2006, nr 9, s. 10-15.
44. Natura procesów poznawczych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
Zuzanna Zbróg
„Nauczanie Początkowe” 2009/2010, nr 4, s. 91-100.
45. Nie przydeptuj skrzydeł... - być wrażliwym na dziecko
Katarzyna Wnęk-Joniec
„Wychowanie na co Dzień” 2011, nr 10/11, dod. s. V-VI.
46. Oddziaływanie mediów na sferę emocjonalną dzieci i młodzieży
Katarzyna Szorc
„Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 3, s. 12-14.
47. Poczucie własnej wartości
Ewa Czermierowska, Kazimierz Koruba
„Psychologia w Szkole” 2004, nr 3, s. 117-126.
48. Podglądanie duchowości
David Hay
„Psychologia w Szkole” 2012, nr 3, s. 142-148.
49. Pokonywanie barier społecznych przez uczniów klas pierwszych
Anna Winiarczyk
„Nauczanie Początkowe” 2008/2009, nr 3, s. 58-64.

Zestawienie bibliograficzne

50. Pomoc dziecku przeżywającemu żałobę: refleksje o śmierci
Natalia Maria Ruman
„Życie Szkoły” 2011, nr 10, s. 38-45.

51. Pomocne emocje
Urszula Grygier
„Nowa Szkoła” 1999, nr 7, s. 20-22.

52. Pomóż dziecku poprosić o pomoc
Karolina Morawska
„Życie Szkoły” 2012, nr 6, s. 28-30.

53. Propozycja działań profilaktyczno-terapeutycznych wobec dzieci zagrożonych niedostosowaniem społecznym
Justyna Strykowska
„Szkoła Specjalna” 2005, nr 5, s. 346-361.

54. Przemoc i agresja wśród dzieci
Ewa Dunin-Wilczyńska
„Wszystko dla Szkoły” 2011, nr 6, s. 12-14.

55. Rodzina środowiskiem kształtującym osobowość dziecka
Iwona E. Wollenberg-Romaniewicz
„Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 1/2, s. 14-17.

56. Rola komunikatu "ja" w umacnianiu poczucia własnej wartości
Anna Rożnowska
„Edukacja” 2005, nr 2, s. 63-67.

57. Rozpoznawanie emocji - lekcja czwarta
Zuzanna Taraszkiewicz Kępińska, Małgorzata Taraszkiewicz
„Psychologia w Szkole” 2007, nr 2, s. 149-150.

58. Rozumieć i docenić rysunki dzieci
Ewa Piwowarska
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2006, nr 2, s. 66-69.

59. Rozwiązywanie konfliktów wśród dzieci
Małgorzata Cywińska
„Życie Szkoły” 2009, nr 7, s. 5-12.

60. Rozwój poznawczy dziecka w wieku przedszkolnym
Justyna Kolasińska, Julia Kurkowska
„Remedium” 2012, nr 1, s. 4-5.
61. Rozwój umiejętności kłamania u dzieci z perspektywy rozwoju poznawczego
Ewa M. Dryll, Jerzy Wojciechowski
„Ruch Pedagogiczny” 2011, nr 5/6, s. 15-30.
62. Samobójstwa wśród dzieci
Magda Wójcik
„Remedium” 2006, nr 2, s. 20.
63. Samodzielność dziecka kształtuje się w rodzinie
Kinga Kuszak
„Wychowanie na co Dzień” 2006, nr 9, s. 15-21.
64. Spojrzenie w głąb tornistra: o emocjonalnym bagażu wynoszonym z pierwszej klasy
Barbara Biskup
„Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 4, s. 33-43.
65. Społeczne i intelektualne aspekty przygotowania uczniów w młodszym wieku szkolnym do uczestnictwa w dyskusji
Zofia Okraj
„Nauczanie Początkowe” 2005/2006, nr 4, s. 12-19.
66. Sposoby radzenia sobie z rozwodem przez dzieci
Marzanna Farnicka
„Wychowanie na co Dzień” 2000, nr 3, s. 19-22.
67. Spostrzeganie - percepcja wrażeń zmysłowych
Monika Just
„Życie Szkoły” 2011, nr 2, s. 36-40.
68. Świat w rysunkach dzieci a malarstwo staroegipskie
Małgorzata Niwińska, Andrzej Niwiński
„Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 9, s. 5-13.
69. Teatr - animator dziecięcej wyobraźni

Zestawienie bibliograficzne

Alina Bielawska

„Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 3, s. 29-32.

70. Twórcza wizualizacja stymulatorem rozwoju osobowości

Beata Bielska

„Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 3, s. 42-51.

71. Uwaga - wrota świadomości

Monika Just

„Życie Szkoły” 2010, nr 11, s. 47-51.

72. Więź emocjonalna i sposoby jej badania

Elżbieta Greszta

„Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 1, s. 57-66.

73. Wpływ telewizji i "agresywnych" gier komputerowych na psychikę dziecka

Maria Sikorska

„Wychowanie na co Dzień” 2004, nr 6, s. 14-15.

74. Wpływ zachowań emocjonalno-społecznych dziecka na powodzenie szkolne w pierwszym okresie nauki

Małgorzata Opach

„Częstochowski Biuletyn Oświatowy” 2003, nr 2, s. 61-62.

75. Wykorzystanie pamięci w procesach twórczych

Monika Just

„Życie Szkoły” 2011, nr 1, s. 37-42.

76. Zaburzenia emocjonalne u dzieci i co dalej?

Beata Górlicka

„Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 4, s. 26-32.

77. Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym: część

II

Danuta Adamska

„Biuletyn Oświatowy” 2001, nr 8, s. 41-46.

78. Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym: część I

Danuta Adamska

„Biuletyn Oświatowy” 2001, nr 7, s. 34-37.

79. Zachowania autodestruktywne u dzieci

Małgorzata Kuśpit

„Remedium” 2012, nr 4, s. 6-7.

80. Złodziejaszek

Aleksandra Godlewska

„Życie Szkoły” 2010, nr 8, s. 49-51.

81. Znaczenie akceptacji w procesie wychowawczym

Berta Strycharska-Gać

„Nowa Szkoła” 2004, nr 4, s. 38-40.

82. Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka

Magdalena Czub

„Forum Oświatowe” 2003, t. 2, s. 31-48.

83. Zrozumieć własne dziecko

Bronisław Getka

„Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 9, s. 16-18.

Noty o autorach

Anna Brudniak-Draż – mgr, nauczyciel wychowawca w Przedszkolu Bajeczna Kraina od 3 lat, magister pedagogiki resocjalizacyjnej, absolwentka studiów podyplomowych w zakresie wychowania przedszkolnego w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej oraz socjoterapii i psychoterapii młodzieży w Krakowskim Centrum Psychodynamicznym. Obecnie studentka studiów III stopnia Akademii Ignatianum.

Patrycja Czyżewska – mgr, absolwentka Akademii Ignatianum w Krakowie, stażysta na stanowisku Asystent Nauczyciela w Przedszkolu Publicznym w Kolbuszowej Górnej.

Wanda Grelowska – profesor nadzw. dr hab. Katedra Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Wydział Nauk Społecznych i Zdrowia, Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości.

Beata Horbova – mgr, absolwentka studiów podyplomowych wychowanie przedszkolne w Akademii Ignatianum.

Magdalena Jarek – mgr, nauczyciel w Szkole Podstawowej nr 4 w Sosnowcu.

Aneta Kamińska – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie

Tatiana Konderak – mgr, doktorantka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Założyciel i dyrektor Szkoły Języków Obcych „TINA” w Krakowie specjalizującej się od 1994 roku w nauczaniu języków obcych dzieci. Obszar zainteresowań: glottodydaktyka wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Opiekun praktyk i doradca metodyczny studentów romanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Ewa Miśkowiec – dr, Katedra Pedagogiki Społecznej i Pracy Socjalnej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Anna Płusa – mgr, nauczyciel-bibliotekarz, Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie.

Irena Pulak – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Irmína Rostek – dr, Katedra Psychologii, Instytut Nauk o Wychowaniu,
Akademia Ignatianum w Krakowie.

Barbara Surma – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu,
Akademia Ignatianum w Krakowie.

Jolanta Szafrńska – mgr, Przedszkole Integracyjne Montessori w Kra-
kowie.

Krystyna Zabawa – dr, Katedra Edukacji Artystycznej, Instytut Nauk
o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie

Kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” jest obecny na rynku od 2006 roku. Początkowo czasopismo było wydawane przez Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie i Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie. W latach 2010-2011 kwartalnik redagowany był przez Wyższą Szkołę Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” w Krakowie (obecnie Akademię Ignatianum) oraz RODN „WOM” w Częstochowie. Od 2012 roku Czasopismo wydawane jest przez Akademię Ignatianum w Krakowie.

Głównymi adresatami są studenci i nauczyciele edukacji elementarnej. Celem kwartalnika jest upowszechnianie wyników prowadzonych badań naukowych w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji początkowej w Polsce i Europie. Czasopismo współpracuje z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą. Międzynarodowy charakter periodyku potwierdza skład Rady Naukowej oraz publikacje artykułów w językach obcych.

Dla Autorów

Zasady publikacji

Wymagania redakcyjne artykułów recenzowanych

Informacje o Autorze w osobnym pliku: imię i nazwisko, tytuł naukowy, wykształcenie, miejsce pracy, adres do korespondencji.

- Imię i nazwisko Autora artykułu.
- Wytłuszczony tytuł artykułu.
Czcionka – Times New Roman, rozmiar 12, odstępy 1,5.
- Prosimy nie używać w tekście:
 - - spacji przed kropkami, przecinkami, średnikami;
 - - podwójnych spacji;
 - - klawisza tabulacji do wcięć;
 - - klawisza spacji do przeniesienia wyrazu do następnej linii lub zrobienia wcięć.

Objętość do 15 stron.

Przypisy dolne (czcionka Times New Roman, rozmiar 10, odstępy 1).

System przecinkowy. W przypisach nie podajemy wydawnictw.

- Przykłady:
- 1 S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 45.

2 K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, [w:] *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwiciniński i B. Śliwerski, Warszawa 2003, t. 1., s. 12.

3 J. Kopczyńska-Sikorska, *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 3.

4. <http://voxdomini.com.pl/roz/ro1.html> (dostęp: 30.06.2010).

Bibliografia na końcu artykułu

– zapis artykułu w czasopismach:

Kopczyńska-Sikorska J., *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 3-6.

– zapis monografii:

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.

– zapis artykułu w pracy zbiorowej:

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka – szansą czy zagrożeniem?* [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 21-41.

Uwaga! Zapis monografii i prac zbiorowych w bibliografii powinien zawierać wydawnictwo. Zawsze podajemy strony, na jakich występuje artykuł w czasopiśmie.

– zapis stron internetowych
www.voxdomini.com.pl

W tekście przed nazwiskami zamieszczamy inicjały imion. Cytaty zapisujemy w cudzysłowie, natomiast parafraza tekstu powinna mieć odnośnik w przypisie (por.).

Zdjęcia, rysunki, tabele powinny być podpisane i ponumerowane. Zdjęcia należy przesłać w osobnym pliku, zapis jpg.



Pod bibliografią zamieszczamy:

- streszczenie w języku polskim (min. 200 słów);
- słowa kluczowe w języku polskim;
- tytuł artykułu w języku obcym (ang.);
- streszczenie w języku obcym: summary;
- słowa kluczowe w języku obcym: word keys.

Artykuły zamieszczane w dziale „Z praktyki”, „Z wizytą” i recenzje wydawnicze nie są recenzowane i nie wymagają streszczeń w języku polskim i obcym.

Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania niezbędnych poprawek, uzupełniania i skracania artykułów oraz nadawania własnych tytułów bez naruszania zasadniczych myśli autorów.



Nadesłane materiały są publikowane bez honorariów dla ich autorów. Redakcja nie zwraca niezamówionych materiałów.



Wszystkie materiały prosimy przysyłać na adres redakcji lub na adres mailowy edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Po otrzymaniu wstępnej akceptacji artykułu należy przesłać drogą pocztową oświadczenie o oryginalności tekstu (plik do pobrania na stronie <http://www.ignatianum.edu.pl/eetp> w zakładce: Dla Autorów) na adres:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Temat kolejnych numerów:

1. **Inspirowanie dziecięcej twórczości w przedszkolu i szkole**
(termin nadsyłania do 30.11.2012)
2. **Znaczenie edukacji przyrodniczo-społecznej
w rozwoju poznawczym dzieci**
(termin nadsyłania do 28.02.2013)
3. **Kształtowanie umysłu matematycznego.
Profilaktyka i trudności w nauczaniu matematyki**
(termin nadsyłania do 31.05.2013)
4. **Wychowanie do dialogu w przedszkolu i szkole**
(termin nadsyłania do 8. 09.2013)
5. **Edukacja alternatywna w Polsce i na świecie**
(termin nadsyłania do 31.10.2013)

**Warunki prenumeraty
Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”**

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery)
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Akademia Ignatianum w Krakowie
Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
Ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Lub na adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać:
Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem prenumerata roczna Edukacja Elementarna

