Wybrane problemy edukacji przedszkolnej we współczesnym świecie

Monografia wieloautorska

Wybrane problemy edukacji przedszkolnej we współczesnym świecie

Monografia wieloautorska

Redakcja naukowa

Anna Klim-Klimaszewska

[i] WN IKRiBL

Siedlce 2019

Wybrane problemy edukacji przedszkolnej we współczesnym świecie
Monografia wieloautorska

Redakcja naukowa
Anna Klim-Klimaszewska
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Recenzenci
Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy
Doc. Galena Ivanova
Plovdiv University „Paisii Hilendarski" in Plovdiv, Bułgaria
Prof. ucz. dr hab. Jolanta Karbowniczek
Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

Projekt okładki
Grzegorz Kozak

Opracowanie wydawnicze
Maria Długołęcka-Pietrzak

ISBN 978-83-64884-11-5

© Copyright by IKRiBL
© Copyright by autorzy tekstów

Wydawca
Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich
im. Franciszka Karpińskiego. Stowarzyszenie,
ul. M. Asłanowicza 2, lok. 2, 08-110 Siedlce
www.ikribl.com

Druk
ELPIL

SPIS TREŚCI

WSTĘP……... **9**

PREDŠKOLSKÁ EDUKÁCIA V KONTEXTE GLOBALIZOVANÉHO SVETA
Mária Podhájecká, Vladimír Gerka…….. **11**

KSZTAŁTOWANIE NAWYKÓW PROZDROWOTNYCH U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM A POTRZEBA WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI I RODZICÓW – PRZYKŁADY Z PRAKTYKI PRZEDSZKOLNEJ
Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel……... **21**

ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 0 ДО 7 ЛЕТ С МАТЕРИНСКИМ ЦЫГАНСКИМ И ТУРЕЦКИМ ЯЗЫКОМ
Недялка Бойчева…….. **35**

BAJKOTERAPIA – TERAPIA POPRZEZ CZYTANIE BAJEK DZIECIOM
Karolina Domańska…….. **43**

MUZYKOTERAPIA JAKO METODA WSPOMAGAJĄCA ROZWÓJ DZIECKA W PRZEDSZKOLU
Martyna Bogusz…….. **51**

WYKORZYSTYWANIE WYBRANYCH FORM O CHARAKTERZE PRACY W PRZEDSZKOLU DO KSZTAŁTOWANIA PRAWIDŁOWYCH POSTAW DZIECI
Marianna Styczyńska……... **59**

WPŁYW MEDIÓW ELEKTRONICZNYCH NA DOBROSTAN DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM – PRZYKŁADY Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ NA PODSTAWIE OPNII RODZICÓW
Joanna Marchel, Stanisława Nazaruk……... **73**

VYUŽITIE DIGITÁLNYCH A MOBILNÝCH TECHNOLÓGIÍ V PROCESE VÝUČBY SUBJEKTOV PODIEĽAJÚCICH SA NA VÝUČBE V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU
Eva Gašparová, Dáša Líšková..... **83**

DZIECKO W ŚWIECIE REKLAMY
Barbara Sacharczuk…….. **99**

UNIWERSALNE WARTOŚCI MORALNE I SPOŁECZNE DZIECIĘCEJ LITERATURY POLSKIEJ I JAPOŃSKIEJ
Aleksandra Kruszewska, Justyna Lander…….. **107**

ILUSTRACJA W KSIĄŻKACH DLA DZIECI
Agnieszka Dominika Laskowska……. **115**

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE W GRUPIE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM
Ewelina Kurowicka……. **123**

SPECJALIŚCI A PRZEDSZKOLNY SYSTEM INKLUZYJNY. Z BADAŃ W BIAŁYMSTOKU I POWIECIE BIAŁOSTOCKIM
Elżbieta Jaszczyszyn, Iwona Lewkowicz……..… **133**

МЕСТО ЖИТЕЛЬСТВО – МЕСТО ВОСПИТАНИЯ: РАБОТА С ДЕТЬМИ И СЕМЬЕЙ В СЕМЕЙНО-СОСЕДСКОЙ ОБЩИНЕ
Наталья А. Катаева……..... **149**

BIBLIOGRAFIA……... **159**

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION…… **9**

PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF
A GLOBALIZED WORLD
Mária Podhájecká, Vladimír Gerka…….. **11**

DEVELOPING HEALTH-ORIENTED HABITS
IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN VS THE NEED
OF TEACHER-PARENT COOPERATION
– PRESCHOOL PRACTICE EXAMPLES
Stanisława Nazaruk, Joanna Marchel……. **21**

RESEARCH ON HEALTH SKILLS OF CHILDREN
FROM 0 TO 7 YEARS OLD WITH THE ROMANY
AND TURKISH NATIVE LANGUAGE
Niedialka Boychieva…….. **35**

FAIRY TALE THERAPY – THERAPY BY READING
FAIRY TALES FOR CHILDREN
Karolina Domańska…… **43**

MUSIC THERAPY AS A METHOD SUPPORTING
THE CHILD'S DEVELOPMENT IN KINDERGARTEN
Martyna Bogusz……..... **51**

THE USE OF SELECTED FORMS OF A WORK
OF THE KIND OF WORK IN A KINDERGARTEN
FOR SHAPING CORRECT ATTITUDES OF CHILDREN
Marianna Styczyńska……. **59**

THE EFFECT OF ELECTRONIC MEDIA
ON THE WELFARE OF A PRESCHOOL CHILD
– EXAMPLES FROM PEDAGOGICAL
PRACTICE BASED ON PARENTS' OPINIONS
Joanna Marchel, Stanisława Nazaruk……. **73**

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND MOBILE
TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING SUBJECTS
INVOLVED IN PRESCHOOL EDUCATION IN SLOVAKIA
Eva Gašparová, Dáša Líšková..... **83**

CHILD IN THE ADVERTISING WORLD
Barbara Sacharczuk…….. **99**

UNIVERSAL MORAL AND SOCIAL VALUES
OF CHILDREN'S LITERATURE IN POLAND AND JAPAN
Aleksandra Kruszewska, Justyna Lander…….. **107**

ILLUSTRATION IN CHILDREN'S BOOKS
Agnieszka Dominika Laskowska…….... **115**

DISCIPLINE PROBLEMS IN THE GROUP
OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE
Ewelina Kurowicka……. **123**

THE SPECIALISTS AND THE PRESCHOOL
INCLUSION SYSTEM. FROM RESEARCH
IN BIAŁYSTOK AND THE BIALYSTOK COUNTY
Elżbieta Jaszczyszyn, Iwona Lewkowicz……... **133**

PLACE OF RESIDENCE – PLACE OF EDUCATION:
WORK WITH CHILDREN AND FAMILY
IN THE FAMILY-NEIGHBOR COMMUNITY
Natalya A. Katayeva..... **149**

BIBLIOGRAPHY..... **159**

WSTĘP / INTRODUCTION

Współczesna koncepcja kształcenia traktuje edukację przedszkolną jako pierwszy szczebel nauczania i wychowania i idzie w kierunku bezpośredniego powiązania go z nauczaniem początkowym. Toteż przedszkole, jako instytucja wychowawczo-dydaktyczna, spełnia coraz większą rolę w systemie oświatowym naszego kraju. Bowiem wiek przedszkolny traktowany jest jako niezwykle ważny okres w życiu jednostki. Najistotniejszym przemianom w tym wieku podlega relacja dziecka z otoczeniem w zakresie uczenia się. Dziecko w wieku przedszkolnym uczy się spontanicznie, naturalnie, w każdych okolicznościach, niejako mimowolnie, a nawet przypadkowo. W czasie nauczania spontanicznego dziecko robi to, co jest zgodne z jego zainteresowaniami. Drugim rodzajem uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym jest uczenie się pod kierunkiem dorosłego. Uczenie staje się wówczas działalnością celową, ukierunkowaną, z wyraźnie wyodrębnionymi kolejnymi etapami, wymagającą od uczącego się coraz większej samodzielności intelektualnej, zdolności skoncentrowania się na wykonywanym zadaniu, wytrwałości w pokonywaniu przeszkód. Dziecko robi to, czego chce nauczyciel.

W świetle współczesnej wiedzy nauki traktują dziecko jako podmiot wychowania. Zatem podstawową umiejętnością pedagogiczną kadry przedszkola jest rozumienie rozwojowych i indywidualnych potrzeb dziecka oraz znajdowanie trafnych dróg ich zaspokajania w specyficznych warunkach placówek wychowania przedszkolnego. Do naczelnych założeń należy także uwzględnianie w procesie wychowania współzależności potrzeb biologicznych i psychicznych dziecka.

Współczesna koncepcja edukacji przedszkolnej kształtuje praktykę pedagogiczną na poziomie aktualnego stanu wiedzy o dziecku i jednocześnie wychodzi naprzeciw tym potrzebom społeczeństwa, których zaspokojenie jest dla jego rozwoju znaczące. Głównym celem tak rozumianej nowoczesności placówek wychowania przedszkolnego jest więc wszechstronny rozwój osobowości dziecka, przejawiającej się w sferze intelektualnej, emocjonalnej, wolicjonalnej, w aktywności ruchowej, społecznej i poznawczej, w twórczości artystycznej i wrażliwości estetycznej. Dlatego też konieczne staje się dokonanie istotnych zmian w programach wychowania przedszkolnego oraz w obrębie zakładanych celów edukacyjnych. Potrzebne jest ukształtowanie odpowiedniego człowieka na miarę XXI wieku, elastycznego, dysponującego bogatą wyobraźnią i zdolnością ekspresji twórczej, cechującego się nowatorstwem i oryginalnością myślenia.

Współczesna koncepcja edukacji przedszkolnej akcentuje konieczność uznania naturalnej tendencji rozwojowej, wyrażającej się w aktywności własnej dziecka. Potrzebą i motorem rozwoju osobowości dziecka, naturalną formą jego aktywności jest przede wszystkim zabawa. Jest to jeden z bardo ważnych czynników stymulujących społeczne dojrzewanie dziecka do pracy i obowiązku. Obok zabawy aktywność ta

przejawia się także poprzez samodzielne spontaniczne zaspokajanie ciekawości poznawczej, obserwowanie otoczenia, zadawanie pytań, reagowanie na przyrodę, literaturę i sztukę. W warunkach przedszkolnych podstawą zabawy i wszelkiej dowolnej aktywności dziecka jest swoboda, którą jednak ogranicza prawo innych dzieci do takiej samej swobody. Stwarzając odpowiednie warunki oraz kierując zabawą dziecka i jego twórczością, bogaci się zasób jego wiadomości i słownictwa, rozwija sprawności ruchowe, kształtuje uczucia moralne, wrażliwość estetyczną oraz nawyki społecznego współdziałania.

Współczesna koncepcja edukacji przedszkolnej zakłada zmiany wzajemnych kontaktów między przedszkolem i rodziną. Istotne staje się uczynienie wszystkich uczestników przedszkolnego procesu edukacyjnego – nauczycieli, rodziców i dzieci – współodpowiedzialnymi za ten proces. Z inicjatywą takich zmian powinna wyjść instytucja przedszkolna, przyjmując na siebie obowiązek inicjowania i rozwijania kontaktów z rodzicami, tworzenia im możliwości wpływu na warunki i jakość pracy przedszkola, integrowania działań obu środowisk. Rodzice mają szansę stać się pełnowartościowymi partnerami przedszkola. Zakłada to powstanie odpowiedzialności nauczycieli i rodziców nie tylko za edukację dzieci, ale także za konsekwencje, jakie dla nich samych, jako partnerów, wynikają z faktu współdziałania, a także wymaga uwzględnienia we wspólnym działaniu potrzeb i oczekiwań drugiej strony oraz poszanowania praw i niezależności każdej ze stron.

Anna Klim-Klimaszewska
Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa
Wyd. Erica, Warszawa 2010, s. 23-26

PREDŠKOLSKÁ EDUKÁCIA V KONTEXTE GLOBALIZOVANÉHO SVETA

Prof. PhDr. Mária Podhájecká, CSc., Mgr. Ing. Vladimír Gerka, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF A GLOBALIZED WORLD

Prof. Mária Podhájecká, Dr Vladimír Gerka
University of Presov, Slovakia

Abstract

The study focuses on the importance and impact of globalization in the contemporary world and points to its connection with preschool education. It also deals with inclusive education of children in kindergarten. It presents findings views of kindergarten teachers on inclusive education in the context of globalization trends.

Key words: pre-school education, globalization, inclusive education

Globalizácia, globalizovaný svet. Moderné slová a vyjadrenia, ktoré svojím znením sa snažia nadchnúť každého súčasného človeka, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Väčšina z nás globalizáciu teda vníma ako nejakú novú skutočnosť, ktorá začala ovplyvňovať náš každodenný život a chce sa v ňom aj udomácniť.

Avšak globalizácia nie je ničím novým. Stále zaujímala svoje miesto v usporiadaní ľudskej spoločnosti vo svete. V závislosti od aktuálnych meniacich sa pomerov iba menila význam a rozsah svojho vplyvu. Tento vplyv a rozsah globalizácie v poslednom období sa iba rapídne zväčšuje. Tieto prejavy sú niekedy enormne veľké, a preto sa nám len zdá, že globalizácia je niečo nové, čo treba využiť, alebo sa toho strániť.

Globalizácia sa najviac prejavuje v organizácii ľudských spoločenstiev so širokým spektrom dopadov. V priebehu dejín každé ľudské zoskupenie sa snažilo o prežitie svojho zriadenia. Skonštruované politické a ekonomické systémy preto stále disponovali vlastnými tendenčnými prvkami a prejavmi jedinečnosti, univerzálnosti alebo globálnosti.

Jedinečnosť, univerzálnosť alebo globálnosť hodnôt a zásad je aj to, čo pomáha konkrétnemu spoločenstvu v danom čase zachovať si svoju pozíciu a ďalej sa rozvíjať. Každé spoločenstvo potrebuje byť jedinečné, univerzálne a globálne do takej miery, ktorá je pre neho v danom čase a v danom priestore potrebná. Ak dané spoločenstvo

nebude zotrvávať v týchto mantineloch, tak nebude sa môcť ďalej efektívne rozvíjať a bude postupne upadať. Pretože prílišná jedinečnosť vedie k uzavretosti, prílišná univerzálnosť vedie k všeobecnosti, samozrejmosti, strate identity a prílišná globálnosť vedie k disharmónii, vnútornému nesúladu.

Tieto vplyvy postupne prechádzali do ideologických orientácií takmer vo všetkých oblastiach ľudského života. Každé zriadenie, spoločenstvo má jemu prislúchajúce kultúrne, duchovné a spoločenské špecifiká, ktoré sú podmienené jeho vlastnými existenčnými faktormi.

Pre súčasné spoločenstvá je charakteristická masová kultúra. Dôležitou podmienkou vzniku masovej kultúry bol aj rozvoj masovo-komunikačných prostriedkov, umožňujúcich rýchle premiešanie kultúrnych vzorov a obsahu, ktorý je adresovaný masovému odberateľovi a vyznačuje sa vysokým stupňom štandardizácie – produkty masovej kultúry sú zjednotené do formy aj obsahu.

Odberateľom masovej kultúry je skoncentrovaná verejnosť. Charakter masovokomunikačných prostriedkov zabezpečuje, že komunikačný odkaz je len jednostranný a masový odberateľ je len pasívny.

Médiá však vynucujú aj štandardizáciu a formalizáciu kultúrnych odkazov. Nízka úroveň obsahu masovej kultúry vysvetľuje koncepcia spoločného menovateľa – aby obsah kultúry mohol byť zrozumiteľný pre všetkých, musí byť predstavený v najjednoduchšej forme, nie sofistikovanej, preto je zvolený tak, aby sa mohol dostať k najväčšiemu počtu odberateľov. Ak kultúrne rozdiely medzi nimi sú príliš veľké, koncepcia spoločného menovateľa vyžaduje, aby boli ešte viac zjednodušené. Výsledkom je potom výrazne zredukovaný obsah, ktorý niekedy nespĺňa ani znaky esencie pôvodného zmyslu a obsahu.

Z masovej kultúry vychádza priemyselná produkcia. Diela kultúry sú vlastne rôzne produkty. Obeh kultúry možno prirovnať k trhu, kde jednotlivé produkty kultúry medzi sebou konkurujú v boji o pozornosť konzumentov – členov spoločenského zriadenia. Vznik masovej kultúry je úzko spojený s priemyselnou revolúciou a s ňou spojenými procesmi urbanizácie, unifikácie a zmasovania spoločenstiev.

Takéto masové spoločenstvo vykresľuje akýsi nový typ človeka s jeho aktuálnymi charakteristikami. Avšak človek v svojej podstate je vždy ten istý, a zmenám podliehajú jedine podmienky, v ktorých človek žije, a ktoré ho ovplyvňujú. Zároveň sme svedkami, že často dochádza rezignácii zo všeobecne uznávaných právd, čo je sprevádzané ďalšími rôznymi formami redukcionizmu.

Na základe uvedeného je veľmi dôležité hovoriť o opodstatnenosti súčasných koncepcií a o problematike výchovných rámcov.

Jednou zo základných úloh je, aby človek spoznal sám seba. Paradoxne súčasný človek vie veľmi veľa o zvieratách, rastlinách, vesmíre, ale často nemá ani základné vedomosti o sebe samom. Takto sa dostávame k základným otázkam, ktoré majú byť skutočným jadrom edukácie, a zvlášť predškolskej edukácie, ktorá formuje dieťa od jeho počiatku.

Človek ako spoločenská bytosť je predurčený žiť v komunite. Avšak dnešný človek žije vo svete samotárov, kde samota je častejšie a viac pociťovaná v spoločenstve, a nie v oddialení. Narušením sociálno-emocionálnych vlastností človek prestáva byť vnímavý v rozlišovaní správneho od nesprávneho, teda v rozlišovaní toho, čo je život zachraňujúce od to, čo je život zničujúce. Správne a nesprávne je ťažko rozpoznateľné, lebo je veľmi premiešané. Často to vidno vo sfére vlastných subkultúr, humanistických hesiel a humanistických snáh na zlepšenie života na zemi.

Výzvou súčasnej doby je preto správne vychovávať človeka nielen v prejavoch ľudského konania, ale predovšetkým vychovávať u človeka jeho samotné ľudské svedomie, ktoré ho motivuje k jednotlivým skutkom, činom a konaniu. Lebo výsledkom neregulovaného ľudského svedomia je práve prítomnosť chaosu, plynúca neistota, nestabilita a nachádzanie rôznych pseudoriešení, ktoré nie sú adekvátne k skutočnému stavu.

Čo je teda hlavnou úlohou výchovy a vzdelávania? Na základe uvedeného, kritériom edukácie nie je splniť nejaký skonštruovaný štandard alebo dosiahnuť stanovenú výkonnostnú úroveň, ale najvážnejším kritériom edukácie je sprostredkovať každému jedincovi také vedomosti, poznatky a tak ho vychovať, aby bol schopný budovať
a rozvíjať svoje vlastné svedomie, ktoré ho bude následne nasmerovávať k jeho životným rozhodnutiam a každodenným činnostiam.

Z tohto pohľadu výchova a vzdelávanie naberajú odlišný charakter. Sú orientované na tie kompetencie, ktoré majú človeku napomôcť prežiť a rozvíjať sa v spoločenskom zriadení, ktorého je členom (či už žije luxusných podmienkach alebo patrí k národu s primitívnym spôsobom života).

Preto otázka globalizácie vo výchove a vzdelávaní je veľmi dôležitá a musí byť riešená veľmi citlivo. Globalizovať výchovný rámec vo svete nie je to isté ako globalizovať nejaký spotrebný produkt. Výchovný rámec pre každé spoločenské zriadenie je unikátne a jedinečné, ktorý podopiera jeho vlastnú existenciu. Je teda otázne či sa majú globalizovať aj hodnoty, postoje, zásady a aké efekty prinesú. Preto formy edukácie na všetkých úrovniach musia byť dôkladne sledované, aby zdanlivo iba jednoduché rušivé vplyvy ju nakoniec nezablokovali.

Predškolská edukácia v kontexte globalizovaného sveta je veľmi špecifická. Na jednej strane má chrániť svojráznosť kultúry, z ktorej daný jedinec pochádza. Na druhej strane má však jedincovi zabezpečiť, že pod vplyvom rôznych faktorov bude schopný žiť aj v inom zriadení a v iných podmienkach. Preto dieťa predškolského veku má byť vedené taktiež jedinečne, univerzálne a globálne.

Pritom dieťa predškolského veku je stále niečím výnimočné. Dieťa najvzácnejší dar. Dar, povýšený nad zlato a striebro. Dar, ktorý opatrujú rodičia. Dar, o ktorý sa treba nežne, úpenlivo a s láskou starať. Dar, ktorý treba chrániť a pestovať. Dar, ktorý objavuje, spoznáva, experimentuje a chce byť rešpektovaný. Dar, ktorý máme možnosť vychovávať a vzdelávať. Dar, ktorý neisto v sprievode rodičov meria svoje krôčiky do materskej školy, do prvej inštitúcie, kde spoznáva, čo doteraz nepoznalo. Koľko

tajomných prekvapení ho tu čaká. Koľko učiteliek sa bude nad ním, nad tým lupienkom krásy a múdrosti skláňať.

Predškolská edukácia preto musí byť realizovaná a organizovaná tiež jedinečne, univerzálne a globálne do takej miery, ktorá je v danom čase a v danom priestore adekvátna pre konkrétnu skupinu detí predškolského veku s im prislúchajúcimi konkrétnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Dané spoločenské zriadenie má svoju vlastnú kultúru, z ktorej vychádza jej výchovný rámec. Vplyvom svetovej migrácie a svetových unifikačných snáh neustále dochádza k premiešavaniu aj výchovných rámcov, čo následne sa prejavuje aj v rôznych teóriách výchovy, v obsahu výchovy a vzdelávania a cieľoch výchovy a vzdelávania v spoločenskom a školskom systéme. Tieto procesy prebiehajú neustále, a teda aj neustále musí byť vykonávaný aj ich monitoring a tiež následná modifikácia, aby sa vždy zabezpečila správna miera jedinečnosti, univerzálnosti a globálnosti. V opačnom prípade predškolská edukácia sa stane strnulá. To znamená, že v cykle meniacich sa podmienok nebude sa adaptovať na nový stav, na zmenené edukačné potreby. Nemyslíme tým zachovanie konzervatívneho prístupu, ale o blokovanie ďalšieho rozvoja.

Adaptácia na zmenené edukačné potreby neznamená len pokračujúce zveľaďovanie a rozširovanie o nové poznatky alebo metódy. Keďže masová kultúra so sebou prináša aj unifikáciu, tým aj redukcionizmus, čím následne dochádza k rezignácii zo všeobecne uznávaných právd, adaptácia na zmenené edukačné potreby znamená hlavne edukáciu všetkého eliminovaného, čo prv bolo považované za samozrejmé, no vplyvom unifikácie s následnými dopadmi sa vytratilo, no je potrebné to prinavrátiť, aby boli zabezpečené existenčné podmienky.

Najdôležitejšou podmienkou predškolskej edukácie v kontexte globalizovaného sveta je teda nájsť vlastnú rovnováhu medzi strnulosťou a progresivitou.

Z uvedeného vyplýva, že kritickými oblasťami, ktoré treba priebežne sledovať sú:

1. školská politika týkajúca sa predškolskej výchovy a vzdelávania,
2. koncepcia predškolskej výchovy a vzdelávania,
3. obsah výchovy a vzdelávania detí v materských školách,
4. proces výchovy a vzdelávania detí v materských školách,
5. kvalifikácia a kompetentnosť pedagogických zamestnancov materských škôl.

Kvalifikovanosť a kompetentnosť pedagogických zamestnancov materských škôl je predpokladom kvalitnej práce materskej školy – zdôrazňovanie pedagogickej funkcie materskej školy, zvyšovanie vzdelanostnej úrovne učiteľov materských škôl a budovanie systémov ich ďalšieho vzdelávania. Vysokoškolské vzdelanie – aspoň na úrovni bakalárskeho stupňa štúdia – je v mnohých rozvinutých štátoch takmer samozrejmou požiadavkou, pričom ale v praxi pracuje značná časť pracovníkov bez požadovaného vzdelania. Aj keď sú vzájomné vplyvy na predškolskú výchovu a vzdelávanie evidentné, neexistuje univerzálny model, ktorý by mohol mať všeobecnú platnosť. Každý štát má osobitné podmienky a potreby, ktoré sa premietajú do všetkých oblastí výchovy a vzdelávania detí od narodenia do ich vstupu do základnej školy. Odrážajú sa v nich

špecifiká kultúrne, ekonomické, náboženské, politické, ale aj ponímanie detstva a dieťaťa, úlohy rodiny, či detských práv. Podobné trendy rozvoja inštitucionálnej predškolskej výchovy a vzdelávania v mnohých štátoch majú spoločný zámer – zlepšiť výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku. [1]

V tejto súvislosti môžeme predložiť dvojaké nazeranie na globalizačné snahy v predškolskej edukácii. Doposiaľ sme hovorili o vonkajšej forme globalizácie, ktorá sa prejavuje v cieli a obsahu edukácie. Môžeme taktiež hovoriť o vnútornej forme, ktorá sa prejavuje v stmeľovaní danej komunity a vytváraní jednotného spoločenstva. To znamená v spájaní intaktných detí s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Každé dieťa je individualitou samou o sebe, a preto každé potrebuje aj iný edukačný prístup v rámci jednotného spoločenstva. Na konferencii svetovej organizácie predškolskej výchovy Yvonne Conollyová predstavila základné princípy na vzdelávanie všetkých detí:

- Časti celku sú samy celkom: Deti vnímajú rozdielnosti a inakosť medzi sebou, no učia sa tolerancii a hľadaniu spoločného fungovania.
- Deti potrebujú mať pocit, že niekam patria: Potreba participovať na sociálnom učení detí, kde rozvíjajú empatiu pri pomoci iným s poznaním vlastnej hodnoty, sebaúcty a sebadôvery bez prítomnosti egocentrizmu.
- Každé dieťa má mať možnosť stotožniť sa so sebou a nikto by to nemal robiť miesto neho: Učiť dieťa pozitívne vnímať seba, vážiť si seba i iných, snažiť sa o zdokonaľovanie a kultiváciu seba, slobodne sa rozhodovať, ale aj niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia.
- Každé dieťa by malo svoje názory a postoje zaujímať s ohľadom a úctou k ostatným ľuďom: Učiť dieťa tolerovať názory, hodnoty a postoje iných, nepresadzovať seba na úkor iných, správať sa slušne a ohľaduplne, nezištne pomáhať. [4]

Tieto kľúčové princípy môžeme chápať aj ako piliere, respektíve princípy pre inkluzívnu edukáciu. A teda, že dieťa v rámci inklúzie je schopné dosiahnuť pocit spolupatričnosti, sebaprijatia a sebadôvery, no zároveň vytvárať vo svojom vnútri ohľad na ostatných, ktorí participujú v tej istej skupine, tak ako ono samo. Taktiež uplatňovať jedinečnosť, univerzálnosť a globálnosť z iného uhla pohľadu.

Výhody a možné bariéry inkluzívnej edukácie v materských školách

Najväčšia bariéra spočíva v neinformovanosti a nepochopení konceptu inklúzie a jej podstaty. V tradičnom modeli, ktorý má podstatu vo vzdelávaní bežných detí v hlavnom vzdelávacom prúde, ktoré sú oddelené od tých, ktoré nespadajú do normy, funguje na Slovensku stále väčšina škôl.

Nevyhnutným predpokladom pre inkluzívnu edukáciu v materských školách sú nielen legislatívne zmeny, ale aj postoje, ktoré majú učitelia k danému fungovaniu. Samo-

zrejmosťou by malo byť aj nastavenie škôl, ale aj ich materiálne a priestorové zabezpečenie, ktoré je v súčasnosti vnímané ako bariéra v pro-inkluzívnom prístupe vo vzdelávaní. Úspešná inkluzívna edukácia v školách sa vyznačuje aj aktívnou spoluprácou špeciálno-pedagogického poradenstva. Nevyhnutnosťou je však dostupnosť služieb zariadení špeciálno-pedagogického poradenstva v materských školách. V neposlednom rade patria k bariéram inkluzívnej edukácie v materských školách aj finančné prostriedky, či už na úrovni zabezpečovania špeciálnych materiálnych, odborných, ale aj personálnych podmienok. Pedagógovia nielenže nie sú často dostatočne odborne vzdelávaní v oblasti inkluzívnej pedagogiky a jej princípov, ale nie sú ani patrične odmeňovaní, vzhľadom na zvýšené nároky pri výkone svojej práce. Je teda možné predpokladať, že finančné riešenia týchto problémov by zmenilo aj postoje učiteľov v danej problematike. Bagalová, Bizíková a Fatulová [2] prezentujú, že „výhodou inkluzívneho vzdelávania je zvyšovanie tolerancie, empatie a porozumenia, akceptácie detí a rast ich školskej úspešnosti. Pre spoločnosť je dôležité, že vedie k menšiemu ekonomickému zaťaženiu, nakoľko je všetkým deťom poskytnutý priestor pre rozvoj samostatnosti, čo v prípade detí so znevýhodnením môže pomôcť lepšiemu zapojeniu do života spoločnosti a zlepšeniu možností ich následného uplatnenia na trhu práce."

Tannenbergerová a Krahulová [16] spracovali prehľad výhod a nevýhod, respektíve možných problémov, z rôznych pohľadov inkluzívneho vzdelávania. Hlavné výhody z pohľadu

- Dieťaťa:
  - Rozmanitosť triedy, v ktorej sa dieťa nachádza a tým mu ponúka reálny obraz na spoločnosť, v ktorej bude neskôr žiť, pracovať, a tým sa lepšie pripravuje na budúcnosť.
  - Dieťa môže v sebe objaviť schopnosti, práve vďaka individuálnemu prístupu.
  - Rozvíjanie sociálneho a občianskeho cítenia, umenia komunikovať alebo schopnosť riešenia problémov v heterogénnom kolektíve.
- Dieťaťa so sociálnym alebo zdravotným znevýhodnením:
  - Príležitosť participácie v bežnom kolektíve, dieťa nie je obmedzené iba na jedincov so znevýhodnením.
  - Individuálny prístup pedagóga.
  - Dieťa má pocit, že je súčasťou spoločnosti, a tým sa posilňuje jeho sebaistota.
  - Heterogénna trieda poskytuje dieťaťu reálny pohľad na spoločnosť, v ktorej bude žiť, a tak sa na ňu lepšie pripraví.
- Školy:
  - Inkluzívna škola vedie pedagógov k neustálemu vzdelávaniu sa v oblasti inkluzívneho prístupu v edukačnom procese.
  - Kolektív inkluzívnej materskej školy spolupracuje, a tým uľahčuje prácu učiteľovi.
- Spoločnosti:

- Edukácia detí v inkluzívnych triedach materských škôl vedia deti k tolerancii, porozumeniu a empatii už od detstva, a tým odbúrava rasizmus, xenofóbiu a učí deti v spolunažívaní s menšinami.

Zaujímavý pohľad je v tomto ohľade výskum Horneovej a Timmonsovej, [8] ktoré skúmali názory pedagógov na inklúziu v Kanade. Až 75% ich respondentov si myslí, že inklúzia je najlepším spôsobom, ako možno zabezpečiť potreby všetkých detí, žiakov a študentov. Ďalej až 90% pedagógov tvrdí, že práve rôznorodosť v triede, ktorú prináša inkluzívna edukácia, je obohacujúcim prvkom učebného prostredia. Zarážajúce je aj to, že všetci respondenti tvrdili, že ostatné deti absolútne akceptujú spolužiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Prístup k deťom, ktoré sa odlišujú od intaktných detí svojím postihnutím, ohrozením alebo narušením sa v priebehu vývoja neustále mení. Na tento proces vplývajú viaceré faktory ako napríklad socio-ekonomický potenciál spoločnosti, ale aj svetonázor, ktorý v danej spoločnosti dominuje.

Inkluzívna pedagogika je jedna z platforiem prístupu k deťom s postihnutím, ohrozením alebo narušením. Scholz [15] rozlišuje päť prístupov k edukácii:

- exklúzia – je vylúčenie detí z edukačného procesu, pretože dieťa nespĺňa kritériá, ktoré sú inštutionálne vymedzené, a teda ich dieťa s postihnutím nedokáže spĺňať,
- segregácia (separácia, selekcia) – je vyčleňovanie detí na podskupiny podľa vymedzených kritérií, platforma zastáva názor poskytovania deťom homogenizované vzdelávanie, teda systém škôl pozostáva z podsystému bežných škôl a špeciálnych škôl,
- integrácia – je rozdelenie detí s postihnutím do podskupín, ktoré môžu fungovať v rámci bežnej školy, ide o duálny systém, kedy v školách funguje segregovaná aj integratívna edukácia paralelne,
- inklúzia – je vyšší stupeň integrácie prebiehajúcej v bežných školách a zariadeniach, kde sú heterogénne podmienky chápané ako norma, edukačný prístup obsahuje dosahovanie individuálnych rozvojových cieľov v tímovom prístupe,
- inklúzia ako samozrejmosť – je chápanie rôznorodosti a heterogénnosti ako normálnej a jedinej možnosti vo vzdelávaní v bežných školách.

Začlenenie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami nie je žiadnou novinkou, no napriek tomu sa v materských školách stretávame s takýmito deťmi veľmi málo. Preto je potrebné zistenie aktuálneho stavu materských škôl v oblasti inkluzívneho vzdelávania. Nastolenie problému pripravenosti materských škôl na inklúzívne prostredie je podľa nás v súčasnom stave zavádzania inklúzie do bežných škôl kľúčové. Vo vybratých materských školách na Slovensku sme zisťovali ako funguje respektíve nefunguje inkluzívna edukácia. Neoddeliteľnou časťou sú potreby vyplývajúce z inkluzívneho vzdelávania v materských školách. S problematikou inklúzie v materských školách sa spájajú potreby ako napríklad pedagogické zabezpečenie, ktoré je nevyhnutnosťou pre inklúziu v slovenských materských školách.

Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť, aký je aktuálny stav edukácie v inkluzívnych triedach v materských školách, a to či sú učitelia pripravení na takýto druh edukácie a zároveň zistenie ich postojov k inkluzívnej edukácii v materskej škole.

Z 23 opýtaných respondentov 48% si myslí, že edukácia dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je prospešná pre toto dieťa a má pozitívny vplyv na jeho osobnostný rozvoj. 35% opýtaných si myslí, že takáto edukácia skôr má pozitívny vplyv na dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. 17% odpovedalo, že inkluzívna edukácia skôr nie je prospešná pre takéto dieťa.

Z toho vyplýva, že 83% učiteľov je názoru, že edukácia v inkluzívnej triede je pre všetky deti prínosná, či už zo strany dieťaťa intaktného alebo z pohľadu dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Medzi výhody inkluzívnej edukácie v materskej škole, ktoré učitelia uvádzali boli zaradenie dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do edukačného procesu s inktaktnými deťmi, ale aj jeho nasledovná príprava na život v spoločnosti. Zároveň z pohľadu intaktného dieťaťa vidia výhodu v budovaní empatie, akceptácie, ale aj vzájomnej pomoci. Veľkú výhodu vidia v tom, že spoločnosť vníma všetky deti ako svoju súčasť.

Najčastejšia uvádzaná nevýhoda a bariéra v inkluzívnej edukácie je veľký počet detí v triedach a následné nedostatočné pedagogické zabezpečenie, a s tým súvisiaca absencia asistentov pedagógov, ale aj slabá spolupráca s potrebnými odborníkmi a v neposlednom rade aj rodinou. Problém je taktiež aj vo financiách, ktoré sú nedostatočné v oblasti materiálneho zabezpečenia materskej školy, ale aj nízkeho platového ohodnotenia pedagógov. Bariéru v realizácii tohto modelu vzdelávania vidia učitelia aj v spomínanom nedostatočnom vzdelaní v danej oblasti. Napriek tomu sú učitelia vo väčšine ochotní upravovať a prispôsobovať edukačný proces všetkým deťom.

Na základe získaných poznatkov v rámci prieskumu bolo možné zostaviť odporúčania pre prax v oblasti edukácie detí v inkluzívnej triede materskej školy:

- zabezpečiť doplnkové vzdelávanie pre učiteľov materských škôl v oblasti inkluzívnej edukácie a zvýšiť ich informovanosť o danej problematike,
- zníženie počtu detí v triedach materských škôl,
- zvýšenie počtu pedagógov v triedach,
- nadviazanie spolupráce s odborníkmi ako sú špeciálny pedagóg, psychológ a logopéd,
- zabezpečiť asistenta učiteľa v prípade prítomnosti dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- zvýšené finančné ohodnotenie pedagógov,
- materiálne zabezpečenie pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Učitelia aj napriek nevýhodám a bariéram, ktoré v procese zavádzania edukácie v inkluzívnej triede materskej školy vidia, sú pozitívne naladení na vlnu inklúzie, avšak nie za podmienok, ktoré v súčasnosti v materských školách existujú, a preto si myslia, že sú potrebné zmeny a náprava v mnohých oblastiach.

Záver

Globalizácia má aj pozitívne stránky, z ktorých najväčšou je možnosť vzájomného zblíženia medzi ľuďmi, bránenie rozpadu a národného delenia. Keď uvažujeme o globalizácii a jej vplyve na predškolskú výchovu a vzdelávanie aj v kontexte inkluzívnej edukácie, musíme spomenúť J.A. Komenského. Vo svojich prácach vychádzal z predstavy o svete ako harmonickom celku, ktorý sa skladá z troch navzájom prepojených a súvisiacich vrstiev – prírodnej, ľudskej a duchovnej – ktoré sú vo vzájomnej harmónii. A keďže aj svet ako celok je v harmonickom poriadku, mali by byť v harmónii aj všetky súčasti výchovy a vzdelávania človeka.

Literatúra

[1] Baďuríková Z. (2009), Predškolská výchova v globalizovanom svete, in: Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie, Prešov: Prešovská univerzita

[2] Bagalová Ľ., Bizíková Ľ., Fatulová Z. (2015), Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách, Bratislava: Štátny pedagogický ústav

[3] Belásová Ľ. (2013), Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť, Prešov: Prešovská univerzita

[4] Bruceová T. (1996), Předškolní výchova, Praha: Portál

[5] Doroszkiewicz W. (2012), Współczesne kierunki antropologiczne w jednoczącej się Europie, „Elpis", r. XIV, z. 25-26

[6] Fedorko V. a kol. (2016), Prosociálna výchova v materskej škole [elektronický zdroj], Prešov: Prešovská univerzita

[7] Fijałkowska-Mroczek A., Klim-Klimaszewska A., Podhájecká M. (2018), Syndróm profesionálneho vyhorenia u učiteľov v materskej škole, Prešov: Prešovská univerzita

[8] Gabarík M. (2016), Predpoklady pre inkluzívne vzdelávanie, in: Manažment školy v praxi [online]

[9] Klim-Klimaszewska A. (2010), Pedagogika przedszkolna, Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica

[10] Lechta V. a kol. (2009), Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky, Martin: Osveta

[11] Miňová M. (2018), Edukácia detí v inkluzívnej materskej škole, in: Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov [elektronický zdroj], Ružomberok: VERBUM

[12] Myszka M., Klim-Klimaszewska A. (2013), Komparácia pripravenosti učiteľov primárneho stupňa na inkluzívnu edukáciu v Poľskej a Slovenskej republike, in: Študent na ceste k praxi II, Prešov: Prešovská univerzita

[13] Podhájecká M., Socha M., Gerka V. (2015), Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním predškolskom veku, Prešov: Prešovská univerzita

[14] Slowik J. (2007), Speciální pedagogika, Praha: Grada

[15] Scholz M. (2007), Der Weg von Integration zur Inklusion – Versuch einer Begriffbestimmung, „Sonderpädagogik in Bayern", 50, č. 1
[16] Tannenbergerová M., Krahulová K. (2011), Nejlepší škola je inkluzívní, seznamte se [online], Brno: Liga lidských práv

KSZTAŁTOWANIE NAWYKÓW PROZDROWOTNYCH U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM A POTRZEBA WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI I RODZICÓW – PRZYKŁADY Z PRAKTYKI PRZEDSZKOLNEJ

Dr Stanisława Nazaruk, dr Joanna Marchel
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej, Polska

DEVELOPING HEALTH-ORIENTED HABITS IN PRESCHOOL AGE CHILDREN VS THE NEED OF TEACHER-PARENT COOPERATION – PRESCHOOL PRACTICE EXAMPLES

Dr Stanisława Nazaruk, dr Joanna Marchel
Pope John Paul II State School of Higher Education
in Biala Podlaska, Poland

Abstract

Among the number of vital goals and tasks fulfilled by contemporary preschool education, in the context of child development we should highlight health education objectives concerning the development of healthy habits, including but not limited physical activity. Having regard to the profound importance of physical activity in the correct development of preschool-age children, research has been conducted to diagnose the level of physical activity of children during the time spent in the preschool setting. The evaluation of physical activity levels of the children was performed with the use of accelerometers. The study included children (N=100) aged 4 through 6 attending several preschools located across the town of Biała Podlaska. Statistical differences between the levels of physical activity, gender, age and BMI were calculated with the application of two tests: U Mann-Whitney and Kruskal-Wallis. The second goal established for the research was to explore preschool-parents cooperation with respect to physical activity development. The research demonstrates that the levels of physical activity of children vary and that in the majority of children the level is not optimal, which may be a factor limiting their general development. Therefore, there is a need to modify the current preschool programmes and to introduce preschool-parents cooperation in the area of improving children's physical fitness.

Keywords: child, level of physical activity, pre-school age, teacher, parents

Wprowadzenie

Szczególnie ważnym okresem w życiu dziecka, w którym rozwijają się i utrwalają określone nawyki związane z jego zdrowiem, jest wiek przedszkolny. W Polsce do tego okresu zalicza się wiek dziecka od 3 do 6 lat. Dzięki upowszechnieniu i zorganizowaniu edukacji przedszkolnej dzieci mają możliwość uczęszczania do placówek wychowania przedszkolnego i to niezależnie od środowiska zamieszkania czy statusu materialnego rodziny. Spośród wielu zadań jakie współcześnie realizują placówki przedszkolne należy wskazać na zadania z edukacji zdrowotnej dotyczące kształtowania nawyków prozdrowotnych, które są nierozłącznie związane z promocją zdrowia i zdrowym stylem życia. Pracę przedszkoli w zakresie opieki, wychowania i edukacji dzieci reguluje dokument prawny opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zwany Podstawą Programową Wychowania Przedszkolnego i Kształcenia Ogólnego dla Szkoły Podstawowej z dnia 14 lutego 2017 roku. [1] W myśl zapisów w tym dokumencie praca pedagogiczna przedszkoli ukierunkowana jest na organizowanie i realizowanie zajęć edukacyjnych wspierających rozwój dziecka we wszystkich jego sferach, czyli w ujęciu całościowym – holistycznym. W przywołanym dokumencie znajdują się zapisy bezpośrednio dotyczące aktywności fizycznej dzieci w wieku przedszkolnym. Pierwsza grupa zapisów określa infrastrukturę przedszkola, wyposażenie sal przedszkolnych w pomoce dydaktyczne, czas zabawy dzieci na świeżym powietrzu i na placu zabaw. W drugiej grupie znajdują się zapisy szczegółowo określające umiejętności dzieci z aktywności fizycznej, jakie mają osiągnąć w przedszkolu. Zatem wszystkie działania przedszkola nakierowane są na wszechstronny rozwój dziecka we wszystkich jego sferach, w tym w sferze rozwoju fizycznego. Wiek przedszkolny dziecka cechuje duża intensywność rozwoju fizycznego. Dzieci w tym wieku wykazują olbrzymią potrzebę ruchu, biegają, skaczą. Wymienionym zachowaniom towarzyszy równolegle planowy proces wychowania i edukacji.

W wymienionej Podstawie programowej zawarte są zapisy obligujące przedszkole do aktywnego współdziałania z rodziną dziecka oraz jej wspierania w zakresie działań mających na celu wspólne planowanie i wdrażanie zasad zdrowego stylu życia. Przywołany dokument podkreśla konieczność m.in. tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci niezbędnych do rozpoczęcia nauki w szkole, systematycznego informowania rodziców o postępach w rozwoju dziecka, zachęcając tym samym do współpracy w realizowaniu programu wychowania przedszkolnego. Wskazane działania profilaktyczne i edukacyjne wynikają z faktu, że dla wcale nie małej grupy dzieci w wieku przedszkolnym zwiększona aktywność fizyczna jest już koniecznym elementem terapii zdrowotnej.

Aktywność fizyczna i właściwe nawyki żywieniowe mają bardzo duży wpływ na to, jaki jest stan zdrowia społeczeństwa, a szczególnie jaka jest kondycja psychofizyczna najmłodszej jego części – dzieci. O tym jakie nawyki, przyzwyczajenia i postawy będą towarzyszyć nam w dorosłości w dużym stopniu decyduje współpraca

środowiska rodzinnego i środowiska przedszkolnego, w którym przebiega edukacja dziecka od jego najwcześniejszych lat życia. Niezmiernie ważne jest, aby ten proces, który toczy się w przedszkolu, był wzmacniany w środowisku rodzinnym dziecka. W Polsce rośnie bowiem odsetek dzieci z nieprawidłową masą ciała – głównie z nadwagą i otyłością. To niekorzystne zjawisko jest plagą cywilizacyjną XXI wieku i dotyka coraz większej liczby osób ulegających presji tzw. ,,nowoczesności" – m.in. sedenteryjnemu stylowi życia (szczególnie wielogodzinnym siedzeniem przy komputerze) i jedzeniem „śmieciowego jedzenia", czyli gotowych produktów nasyconych tłuszczami i zawierającymi bardzo dużo węglowodanów.

Przeprowadzone przez Instytut Matki i Dziecka ogólnopolskie badania wykazały, że w latach 1995-2005 odsetek dzieci z nadwagą zwiększył się o 2,4% w grupie chłopców i o 2% w grupie dziewcząt. Przeprowadzone w latach 2007-2010 badania wskazują, że nadwaga i otyłość dotyczy już 22% chłopców i 18% dziewczynek. [2] Prezentowane w raporcie NIK wyniki za ostatnie cztery lata wskazują, że to niekorzystne zjawisko ma tendencję wzrostową.

Mimo ogólnopolskich programów społeczno-edukacyjnych promujących zdrowy i aktywny styl życia, który jest warunkiem prawidłowego rozwoju, szczególnie dzieci i młodzieży, okazuje się, że w ciągu ostatnich czterech lat (2012-2016) odsetek dzieci z nadwagą wzrósł o 5 punktów procentowych i wyniósł aż 22%, czyli dotyczył co piątego dziecka. Tę niekorzystną tendencję obserwuje się już od kilkunastu lat, której początek, jak się powszechnie wydaje, związany jest z przejściem naszego kraju na system gospodarki wolnorynkowej, gdzie dostępność dóbr i usług konsumpcyjnych stała się zjawiskiem powszechnym, a otwartość na wszelkie nowości (nie zawsze zdrowe i pożądane) wręcz obowiązującym trendem i modą.

W świetle przedstawionych w wymienionym Raporcie danych dotyczących kondycji zdrowotnej dzieci ze szkół podstawowych wyjątkowo aktualne wydaje się podkreślenie roli współpracy przedszkola i rodziny w skutecznym wdrażaniu zasad zdrowego stylu życia, a szczególnie w kształtowaniu postaw związanych z aktywnością fizyczną dzieci młodszych, która jest naturalnym, biologicznym etapem ich motorycznego jak i intelektualnego rozwoju.

Wiadomo, że wiek przedszkolny cechuje duża intensywność rozwoju fizycznego. Dzieci w tym wieku wykazują olbrzymią potrzebę ruchu. Tej aktywności fizycznej towarzyszy równolegle planowy proces wychowania i edukacji. Naturalne jest zatem, że np. w trakcie ćwiczeń gimnastycznych dziecko poznaje dyscypliny sportu i jednocześnie buduje swoją mapę potrzeb w zakresie aktywności fizycznej w zależności od możliwości i predyspozycji motorycznych. Podobnie jest w zakresie kształtowania nawyków i przyzwyczajeń w sferze żywieniowej. W ramach edukacji przedszkolnej dziecko w przystępnej, często zabawowej formie dowiaduje się o pozytywnym znaczeniu warzyw i owoców w procesie żywienia, dowiaduje się o tym także w sposób organoleptyczny spożywając zbilansowane pod względem wymogów żywieniowych posiłki.

Dziecko w czasie edukacji przedszkolnej dowiaduje się również, iż aktywność fizyczna i zdrowe odżywianie się jest istotnym czynnikiem zdrowia. [3, s. 57-68], [4, s. 8065-8073]

Aktywność fizyczna jest pojęciem różnorodnie definiowanym, ze względu na jej szeroki zakres. Jerzy Barankiewicz, pojmuje aktywność fizyczną jako „podejmowanie w ramach wypoczynku czynnego różnego rodzaju zabaw, ćwiczeń i dyscyplin sportu, dla przyjemności, rekreacji i zdrowia, poprawy zdolności wysiłkowej, zdobywania specjalnych sprawności i umiejętności fizycznych, zapobiegania powstawaniu chorób cywilizacyjnych, zwiększeniu korzystnych wpływów na zdolność do pracy fizycznej i umysłowej". [5, s. 11] Według Iwony Kiełbasiewicz-Drozdowskiej „aktywność fizyczna jest niezbędna człowiekowi na każdym etapie jego życia i w każdej grupie wiekowej". [6]

Aktualne wyniki badań przeprowadzone w Polsce w zakresie oceny aktywności fizycznej koncentrują się na grupie uczniów i młodzieży szkolnej oraz osobach dorosłych, brak jest natomiast badań odnoszących się do dzieci w wieku przedszkolnym. [7] Badania Sylwii Merkiel m.in. pokazują rosnącą tendencję ograniczania wysiłku fizycznego na rzecz wysiłku umysłowego oraz statycznego trybu życia młodzieży szkolnej. [8, s. 93-99] Dostrzega się znaczenie ruchu w terapii wielu zaburzeń rozwojowych i chorób, w procesie walki z otyłością, zaburzeniami układu ruchu, zapobieganiu osteoporozie, leczeniu mózgowego porażenia dziecięcego itp.

Mając na uwadze fakt, iż do przedszkoli w Polsce uczęszcza olbrzymia grupa dzieci w wieku 3-6 lat, należy zwrócić szczególną uwagę na znaczenie i rolę placówek przedszkolnych w organizowaniu różnych form aktywności fizycznej dzieciom w wieku przedszkolnym, która jest istotnym czynnikiem kształtującym zdrowie człowieka. Należy jednak zauważyć, że obecnie w Polsce przekrojowe badania dotyczące poziomu aktywności fizycznej przedszkolaków w czasie spędzonym w przedszkolu, mają przeważnie charakter cząstkowy. Biorąc pod uwagę ten fakt można przypuszczać, że istnieje potrzeba przeprowadzenia zintensyfikowanych badań określających rzeczywisty poziom aktywności fizycznej dzieci uczęszczających do przedszkoli. Powyższa konstatacja stała się dla autorek przyczynkiem do podjęcia badań w tym zakresie.

Główny problem badawczy ujęto w formie pytania:

Jaki poziom aktywności fizycznej wykazują dzieci podczas zajęć w przedszkolu?

Wymieniony problem główny uszczegółowiono w trzech pytaniach:

1. Na jakim poziomie dzieci w wieku 4-6 lat wykazują aktywność fizyczną w ciągu jednego dnia spędzonego w przedszkolu?
2. Czy i jakie istnieją różnice w poziomie aktywności fizycznej dzieci w czasie spędzonym w przedszkolu w zależności od płci, wieku oraz niektórych indywidualnych czynników typu: BMI?
3. W jaki sposób przedszkole współpracuje z rodzicami dziecka w zakresie kształtowania aktywności fizycznej?

Założenia metodologiczne badań

Przeprowadzone badania wpisują się w badania z pedagogiki przedszkolnej w zakresie edukacji zdrowotnej. Jest to zagadnienie wymagające w Polsce zbadania, ponieważ do tej pory nie odnotowano badań w tej grupie wiekowej. Badania przeprowadzono w woj. lubelskim w dwóch przedszkolach samorządowych zlokalizowanych na terenie miasta Biała Podlaska. Zainteresowanie i przychylność dyrekcji, nauczycieli przedszkoli oraz rodziców, sprzyjały organizacji i realizacji badań. Przeprowadzone badania były obiektywne ze względu na fakt, że pomiary wykonano za pomocą specjalnych urządzeń do pomiaru poziomu aktywności fizycznej, tzw. actigraphów (MTI7164 – polska nazwa „akceleratory" lub „przyśpieszacze"). Dzięki wymienionym pomiarom zbadano rzeczywisty poziom aktywności fizycznej dzieci podczas ich pobytu w przedszkolu. Badania prowadzono przez pięć kolejnych dni w tygodniu. Rozpoczęcie badań poprzedzono uzyskaniem zgody rodziców lub opiekunów na wzięcie udziału dziecka w badaniu. Badania zrealizowano we wrześniu 2018 roku. Określenie poziomu aktywności fizycznej wymagało dokonania pomiaru wagi, wzrostu oraz określenia wieku i płci dziecka. Zebrane dane wprowadzano do programu komputerowego. W każdym dniu prowadzenia badań dzieciom uczestniczącym w badaniu zakładano o godzinie 8:30 actigraphy. Ze względu na małe rozmiary tego urządzenia nie utrudniały one swobodnego wykonywania ruchów, skoków, biegów. Po zakończonym czasie pobytu dzieci w przedszkolu, czyli po 7 godzinach, tj. o godzinie 15:00 zdejmowano actigraphy i wprowadzono dane do programu komputerowego w celu odczytania poziomu aktywności fizycznej. Łącznie przebadano 100 dzieci.

Odnosząc się do trzeciego pytania problemowego, trzeba zauważyć, że zebrany materiał pochodzi z wywiadów zebranych od nauczycieli przedszkoli, w których były badane dzieci. Posłużono się techniką indywidualnych pogłębionych wywiadów. Wybór takiej techniki jest oczywiście niedoskonały, gdyż niestety obarczony w pewnym stopniu subiektywizmem badanych, na co zwraca uwagę Justyna Wiśniewska, twierdzące że „zdaniem części badaczy wywiad nie jest oknem na rzeczywistość społeczną, tylko próbką tejże rzeczywistości". [9, s. 67] Stąd też, prowadząc wywiady jedynie z ośmioma nauczycielkami w dwóch przedszkolach, trudno jest o uogólnienia w zakresie problematyki badań.

Przeprowadzone wywiady z nauczycielkami uzupełniono wycinkowymi badaniami obejmującymi 25 rodziców wybranej grupy dzieci sześcioletnich. Do badania wykorzystano technikę ankiety skategoryzowanej. Umieszczone pytania wzbogacono metryczką. Wśród badanych dominowały kobiety – 23 osoby w wieku 24-40 lat. Spośród analizowanych pytań zwrócono uwagę na te, które najściślej korespondują z omawianą problematyką współpracy przedszkola z rodziną w aspekcie rozwijania aktywności fizycznej dziecka. Przeprowadzone badania mogą stanowić przyczynek do szerszej dyskusji nad efektywną współpracą pomiędzy rodzicami a placówkami przedszkolnymi.

Analiza danych

Analizę statystyczną wykonano w programie STATISTICA v. 10. Dla badanych cech określających poziom aktywności fizycznej badanych dzieci, obliczono średnie arytmetyczne. W celu wykrycia różnic istotnych statystycznie zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya oraz Krsukala-Wallisa. We wszystkich analizowanych przypadkach przyjęto poziom istotności p=0,05. Klasyfikację BMI dokonano w oparciu o siatki percentylowe dla chłopców i dziewcząt według rekomendacji WHO.

Wyniki badań

W pierwszej kolejności zostaną zaprezentowane wyniki badań z pomiarów aktywności fizycznej dzieci. Tym badaniem objęto dzieci w wieku od 4 do 6 lat, uczęszczające do dwóch przedszkoli na terenie miasta Biała Podlaska. Podstawowe dane badanej grupy dzieci zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowe dane badanej grupy dzieci

Zmienna	Ilość	Struktura (%)
Płeć		
Chłopcy	37	37,00
Dziewczęta	63	63,00
Wiek		
4 lat	26	26,00
5 lat	36	36,00
6 lat	38	38,00
Klasyfikacja BMI		
Szczupłość	43	42,65
Wartość prawidłowa	51	51,47
Nadwaga	6	5,88

BMI – Body Mass Index

W badanej grupie dzieci przeważały dziewczynki, stanowiły one 63%. Chłopców było mniej (37%.). Najmniej było dzieci czteroletnich. Dzieci w wieku 6 lat było prawie tyle samo, co dzieci w wieku 5 lat. W związku z tym, że badania obejmowały pomiar poziomu aktywności fizycznej w kontekście indywidualnych czynników, wykonano pomiary wzrostu i wagi dziecka, co pozwoliło na obliczenie wskaźnika BMI. Z tabeli 1 wynika, że 5,88% dzieci ma nadwagę. Natomiast 51,47%, czyli ponad połowa dzieci, posiada prawidłowy wskaźnik BMI, co należy zinterpretować, że waga i wzrost tych

dzieci są w normie. Warto zwrócić uwagę na dane informujące o tym, że prawie 43% badanych dzieci w klasyfikacji BMI cechuje szczupłość. W kontekście informacji rosnącej liczbie dzieci z nadwagą i otyłych, powyższe dane są generalnie optymistyczne, mimo faktu, że 5,88% dzieci jest z nadwagą.

Za pomocą urządzeń zwanych actigraphami (MTI 7164) określono cztery poziomy intensywności aktywności fizycznej badanych dzieci (100 osób). Są to poziomy aktywności o intensywności wysokiej, umiarkowanej, niskiej i poniżej poziomu niskiego zwaną sedenteryjną. Ze względu na prawidłowość psychofizyczną rozwoju dziecka najkorzystniejsza jest aktywność fizyczna o intensywności umiarkowanej.

Szczegółowe dane określające poziomy aktywności fizycznej są następujące:

1) wysoki poziom aktywności – 0,0% dzieci;

2) umiarkowany poziom aktywności – 47,2% dzieci;

3) niski poziom aktywności – 47,0% dzieci;

4) aktywność poniżej poziomu niskiego, zwana trybem sedenteryjnym, czyli siedzącym – 5,8% badanych dzieci.

W tabeli 2 przedstawiono poziomy aktywności fizycznej badanej grupy dzieci w zależności od płci.

Tabela 2. Poziomy aktywności fizycznej badanej grupy dzieci

Lp.	Poziomy aktywności fizycznej	Liczba dzieci w %		Z	p
		Dziewczynki	Chłopcy		
1.	Poziom wysoki	-	-	-	-
2.	Poziom umiarkowany	44,0 %	50,4%	2,12	0,0340*
3.	Poziom niski	50,3%	43,7%	2,47	0,0135*
4.	Poziom poniżej niskiego zwany sedenteryjnym	5,7%	5,9%	0,57	0,5710
	Ogółem	100,0%	100,0%		

Z – wartość testu U Manna-Whitneya

p – poziom istotności statystycznej

* – istotne zróżnicowanie przy $p<0,05$

Z wartości testu U Manna-Whitneya i przyjętym poziomie istotności $p < 0,05$ stwierdza się, że występuje istotne zróżnicowanie statystyczne w aktywności fizycznej pomiędzy dziewczynkami i chłopcami. Zdecydowanie chłopcy są bardziej aktywni, ich aktywność określona na poziomie umiarkowanym dobrze prognozuje na przyszłość. Należy podkreślić, że do poziomu umiarkowanego zalicza się zajęcia ruchowe takie jak: taniec, zabawy ruchowe, gry, biegi, zabawy z piłką i innymi przyborami. Natomiast wyniki dziewczynek niższe w porównaniu z chłopcami dowodzą, że preferują

one zajęcia mniej aktywne, np. malowanie, rysowanie, pisanie, słuchanie, śpiewanie albo odpoczynek.

W kolejnej tabeli 3 przedstawiono poziomy aktywności fizycznej badanej grupy dzieci w zależności od wieku.

Tabela 3. Poziomy aktywności fizycznej dzieci z uwzględnieniem wieku

Lp.	Poziomy aktywności fizycznej	Wiek dzieci			H	p
		4 lat	5 lat	6 lat		
1.	Poziom wysoki	-	-		-	-
2.	Poziom umiarkowany	47,0 %	49,6%	46,6%	1,50	0,4722
3.	Poziom niski	50,0%	44,7%	45,7%	3,27	0,1953
4.	Poziom poniżej niskiego – sedenteryjny	3,0%	5,7%	7,8%	7,70	0,0213*
	Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%		

H – wartość testu Kruskala-Wallisa

p – poziom istotności statystycznej

* – istotne zróżnicowanie przy $p<0,05$

Należy zwrócić uwagę, że aktywność fizyczna dzieci na poziomie umiarkowanym nieznacznie różni się w zależności od wieku. Najkorzystniej wypadają dzieci w wieku 5 lat, następnie dzieci w wieku 6 lat, a najsłabiej wypadły dzieci czteroletnie. Większość czterolatków wykazała aktywność fizyczną na poziomie niskim – 50,0%, co należy uzasadnić właściwościami ontogenetycznymi. Dopiero u dzieci w wieku 5 lat, a u niektórych w wieku 5,5 lat obserwuje się tzw. „skok rozwojowy", który dotyczy przyspieszonego tempa zmian rozwojowych, wzmocnienia układu narządu ruchu (wydłużanie kości długich, wzmocnienie mięśni). Na podstawie policzonych wartości testu U Manna-Whitneya i przyjętym poziomie istotności $p<0,05$ stwierdza się, że istnieje istotne zróżnicowanie statystyczne wśród dzieci w zależności od wieku w jednym poziomie aktywności poniżej niskiego, czyli sedenteryjnym.

Ostatnią analizowaną zmienną było policzenie intensywności aktywności fizycznej badanych dzieci z uwzględnieniem wskaźnika BMI. Dane w tym zakresie przedstawiono w tabeli 4.

Na podstawie policzonych wartości testu U Manna-Whitneya i przyjętym poziomie istotności $p<0,05$ stwierdza się, że nie istnieje istotne zróżnicowanie statystyczne w zakresie aktywności fizycznej dzieci w zależności od wskaźnika BMI.

Tabela 4. Poziomy aktywności fizycznej badanych dzieci z uwzględnieniem BMI

Lp.	Poziomy aktywności fizycznej	Wskaźnik BMI			H	p
		Szczupłość	Prawidłowa waga	Nadwaga		
1.	Poziom wysoki	-	-	-	-	-
2.	Poziom umiarkowany	45,8%	49,6%	47,4%	2,32	0,3138
3.	Poziom niski	48,6%	44,6%	45,3%	2,69	0,2599
4.	Poziom poniżej niskiego – sedenteryjny	5,6%	5,9%	7,3%	3,63	0,1631
	Ogółem	100,0%	100,0%	100,0%		

H – wartość testu Kruskala-Wallisa

p – poziom istotności statystycznej

* – istotne zróżnicowanie przy p<0,05

Kolejnym etapem opracowania wyników badań była analiza wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami. Treść pytań w opracowanym kwestionariuszu wywiadu miała na celu poznanie współpracy w praktyce przedszkolnej między nauczycielkami, a rodzicami dzieci w zakresie rozwoju dziecka ze szczególnym uwzględnieniem aktywności fizycznej. Jak już wcześniej wspomniano wyniki nie będą przedstawione w formie ilościowej, chodzi raczej o poznanie sytuacji i oczekiwań podmiotów współpracujących, czyli rodziców i nauczycieli. Badania pokazały, że rodzice to ważny podmiot z którym nauczycielki współpracują, często się komunikują, głównie indywidualnie. Trzeba podkreślić, że większość rodziców wykazuje duże zainteresowanie zachowaniem i postępami edukacyjnymi swoich dzieci, co przejawia w bardzo systematycznych rozmowach z nauczycielami. W tych kwestiach kontaktują się z nauczycielami co kilka dni, a w przypadku niektórych osób nawet codziennie. Szczególnie trudne są rozmowy, w czasie których nauczycielki przekazują rodzicom informacje o dziecku mniej przyjemne, np. „dzisiaj dziecko nie było aktywne na zajęciach", „było senne", „niechętnie wykonywało ćwiczenia fizyczne". Z drugiej zaś strony propozycje nauczycielek w zakresie realizacji aktywności fizycznej nie zawsze znajdują aprobatę wśród wszystkich rodziców. Wynikać to może z faktu, że niektórzy rodzice mają wyrobiony własny pogląd w zakresie spędzania wolnego czasu z dziećmi. W opinii respondentek zdecydowana większość rodziców komunikuje się z nauczycielkami systematycznie, uważnie słucha, dzieli się swoimi spostrzeżeniami odnośnie rozwoju dziecka, szczególnie w kontekście przejawianej aktywności fizycznej.

Badania pokazały także, że nauczycielki, poprzez współpracę i rozmowy z rodzicami, poznają ich oczekiwania w zakresie aktywności fizycznej dziecka. Zebrane dane pokazały, że około 40% rodziców dzieci uczęszczających do badanych przedszkoli nie

zgłasza żadnych uwag i propozycji w zakresie realizowanych przez przedszkole zadań z edukacji zdrowotnej, w tym z aktywności fizycznej. Rodzice z badanego środowiska miejskiego uważają, że ich dzieci mają dość dużo ruchu na świeżym powietrzu i nie widzą powodu udziału w dodatkowych formach wychowania fizycznego. Natomiast 60% rodziców chciałoby, aby zajęcia z aktywności fizycznej w przedszkolu były intensywniejsze i systematyczne. Najczęściej wymieniane oczekiwania ze strony rodziców, zdaniem nauczycieli przedszkoli, zestawiono w szeregu malejącym:

1. Zajęcia na pływalni – 56%
2. Zajęcia taneczne – 54%
3. Zajęci korekcyjne kształtujące prawidłową postawę ciała – 46%
4. Więcej swobodnych zabaw na świeżym powietrzu – 38%
5. Organizowanie konkursów sportowych – 27%
6. Wyjazdy do tzw. zielonych przedszkoli – 16%

(Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ rodzice zgłaszali po kilka propozycji).

Od właściwie zorganizowanej współpracy środowiska przedszkolnego i rodzinnego uzależniony jest prawidłowy rozwój dziecka. Dlatego skierowano do rodziców pytanie dotyczące oceny oferty edukacyjno-opiekuńczej przedszkola w kontekście badanych zagadnień. Ponad połowa respondentów stwierdziła, iż przedszkole nie zapewnia dobrych warunków do rozwoju aktywności fizycznej ich dziecka. Rodzice podkreślali ogólnie słabe warunki lokalowe przedszkola, brak odpowiednio dużego, dobrze wyposażonego i nowoczesnego placu zabaw. Martwi również wskazane przez respondentów niewystarczające wyposażenie placówki w sprzęt do codziennych ćwiczeń fizycznych. Z badania wynika, co warto podkreślić, że zdaniem wszystkich badanych rodziców, nikt z kadry nauczycielskiej nie podnosił w indywidualnych rozmowach kwestii związanych z aktywnością fizyczną dzieci. Jednocześnie ponad 50% badanych rodziców wie i uczestniczy w organizowanych przez przedszkole szkoleniach i pogadankach na temat zdrowego stylu życia. Dla zdecydowanej większości ankietowanych (76%) uczestnictwo w organizowanych przez przedszkole olimpiadach przedszkolaka i różnego rodzaju rodzinnych imprezach sportowych jest przyjemnością a nie wymuszonym obowiązkiem.

Na podstawie przedstawionych przykładów z praktyki przedszkolnej wynika, że współpraca nauczycielek z rodzicami dzieci przebiega wielowymiarowo. Podstawowy wymiar dotyczy bezpośrednio dziecka, i tu współpraca rodzica z nauczycielem skupia się na treściach merytorycznych dotyczących dziecka, jego zachowań, postępów edukacyjnych i wychowawczych, sugestii i propozycji do podjęcia działań korygujących. Drugi wymiar zachodzi na poziomie rodzice – przedszkole. Partnerem rodziców jest dyrektor placówki i nauczyciele. Rodzice są współorganizatorami wielu przedsięwzięć edukacyjnych, w tym także w zakresie aktywności fizycznej. W tym miejscu warto podać przykład tzw. „zielonych przedszkoli", wyjazdów do aquaparku, gdzie bez udziału rodziców trudno byłoby zrealizować tego typu formę aktywności fizycznej. Trzeci wymiar współpracy dotyczy pomocy materialnej i sponsoringu, np. w zakupie sprzętu

sportowego, nagród za konkursy sportowe, wyposażenia placu zabaw. Przedstawione przykłady nie wyczerpują w pełni zagadnienia współpracy nauczycieli z rodzicami, a jedynie pokazują mały fragment rzeczywistości.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, że intensywność aktywności fizycznej badanej grupy dzieci w losowo wybranych przedszkolach na terenie miasta Biała Podlaska jest zróżnicowana. Wyniki badania pomiaru intensywności aktywności fizycznej dowodzą, że największy wpływ na zróżnicowanie tego poziomu aktywności mają takie czynniki jak: wiek dziecka, płeć, wskaźnik BMI, ale także warunki lokalowe i infrastruktura przedszkola. Z badanej grupy dzieci, około 50% wykazuje na zajęciach w przedszkolu aktywność fizyczną o intensywności umiarkowanej. Taka intensywność jest pożądana, pozwala na harmonijny rozwój dziecka bez zaburzeń. Badania pozwoliły zaobserwować niepokojące zjawisko u części dzieci z badanej grupy. Około 48% badanych dziewcząt i chłopców w czasie pobytu w przedszkolu wykazuje aktywność fizyczną na niskim poziomie. Badania dowodzą, że niska aktywność fizyczna dzieci w wieku przedszkolnym zmniejsza sprawność motoryczną, może prowadzić do otyłości. Brak ruchu w tak młodym wieku wpływa niekorzystnie na stan zdrowia, jest przyczyną ujawnienia wad postawy, zwiększa ryzyko powstawania w późniejszym okresie chorób naczyniowo-sercowych. Biorąc pod uwagę rozwój biologiczny dziecka w tym wieku – czyli rozwój tkanki kostnej i mięśniowej, dojrzewanie układu nerwowego, ostatni etap unerwiania grup mięśniowych – brak aktywności fizycznej na odpowiednim poziomie może być czynnikiem ograniczającym rozwój dziecka zarówno w wymiarze fizycznym, jak i intelektualnym. Związek aktywności fizycznej z rozwojem dziecka jest niekwestionowany. [10], [11], [12, s. 564-575] To tylko niektóre przykłady świadczące o konsekwencjach braku aktywności fizycznej w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Dlatego na kluczowe znaczenie przedszkola w procesie edukacji zdrowotnej i kształtowania aktywności fizycznej dzieci zwraca uwagę coraz więcej specjalistów z dziedziny edukacji zdrowia. [13, s. 213-214], [14] Biorąc pod uwagę fakt, że badania przeprowadzono we wrześniu, w czasie ładnej pogody, która sprzyja prowadzeniu zajęć na świeżym powietrzu, warto nie tylko zintensyfikować działania pedagogiczne w przedszkolach w celu zwiększenia ilości zajęć ruchowych, ale poprawić ich jakość a także zachęcać i motywować dzieci do wzięcia w nich udziału. Pozytywne działania realizowane w przedszkolu ukształtują prozdrowotne nawyki, które będą wykorzystane w dorosłym życiu.

Drugim ważnym czynnikiem zaobserwowanym w badaniach jest odnotowanie u 5,8% dzieci z badanej grupy tzw. aktywności sedenteryjnej, która charakteryzuje się typowo siedzącym trybem życia. Brak pożądanego poziomu aktywności odnosi się wprawdzie tylko do niespełna 6% badanych, ale jest to jednak sygnał, że dzieci uczestniczą mało aktywnie w zajęciach ruchowych. Można przypuszczać, że spędzają one

większość czasu siedząc. W tego typu sytuacjach organizm nie jest w stanie spożytkować dostarczanych mu kalorii i zamienia je w tkankę tłuszczową, a to prowadzi do otyłości. W dalszej perspektywie otyłość prowadzi do kłopotów z krążeniem obwodowym, możliwością wystąpienia podwyższonego poziomu cukru we krwi, wysokiego ciśnienia tętniczego, bólów kręgosłupa itp. Te niepokojące sygnały w zakresie niskiej aktywności fizycznej dzieci, jak pokazały przeprowadzone badania, powinny stać się przedmiotem współpracy na poziomie komunikacyjnym pomiędzy nauczycielami i rodzicami. W niektórych indywidualnych sytuacjach zachodzi potrzeba podjęcia wspólnie z rodzicami działań zaradczych. Zatem należy stwierdzić, że bez poprawnej współpracy na poziomie rodzice – nauczyciele i rodzice – dyrekcja przedszkola trudno będzie mówić o poprawnym rozwoju dziecka i kształtowaniu jego nawyków zdrowotnych.

Przeprowadzone badania z pewnością nie wyczerpały zagadnienia aktywności fizycznej dzieci w wieku przedszkolnym oraz roli przedszkola i rodziny w tym zakresie, jednakże wynikające z nich rekomendacje mogą być przydatne w planowaniu pracy przedszkoli. Można zatem przyjąć, że te wprawdzie cząstkowe badania, mogą być pomocne nie tylko w realizacji efektywnej edukacji przedszkolnej, ale także w świadomym i odpowiedzialnym procesie dbania przez środowisko rodzinne dziecka o jego właściwy rozwój. Wydaje się, że podjęta problematyka badawcza, szczególnie ze względu na szersze konotacje dotyczące zdrowia młodego pokolenia, jest bardzo aktualna i warta kontynuacji w celu poznania innych czynników wpływających na aktywność fizyczną dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście jego wszechstronnego rozwoju.

Literatura

[1] Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356

[2] Raport NIK Nr10/2017/P/16/073/LKR –Wdrażanie zasad zdrowego żywienia w szkołach publicznych, www.nik.gov.pl

[3] Nazaruk S., Marchel J., Waszczuk J., Konowaluk-Nikitin H. (2018), The level of physical activity of children in kindergarten in the light of selected individual factors ,,Problems of Education in the 21st century", Vol. 76, No. 1

[4] Nazaruk S., Marchel J., Starzak M. (2018), The significance of motor skills in preparing children for writing and reading, w: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (ed.), ICERI2018 Proceedings 11th International Conference of Education, Research and Innovation November 12th-14th, 2017, Seville, Spain, Seville: IATED Academy

[5] Barankiewicz J. (1998), Leksykon wychowania fizycznego i sportu szkolnego, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne

[6] Kiełbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W. (red.) (2001), Teoria i Metodyka Rekreacji. Zagadnienia podstawowe, Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego
[7] Bielski J. (2005), Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego podręcznik dla nauczycieli wychowania fizycznego, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
[8] Merkiel S., Chalcarz W., Deptuła M. (2011), Porównanie aktywności fizycznej oraz ulubionych form spędzania czasu wolnego dziewczynek i chłopców w wieku przedszkolnym z województwa mazowieckiego, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny", Vol. 62 (1)
[9] Wiśniewska J. (2013), Wywiad jako technika gromadzenia danych w badaniach jakościowych, w: K. Ławniczak (red.), Metody jakościowe i ilościowe w badaniu organizacji i działania Unii Europejskiej, Warszawa: Wydawnictwo WNIDP
[10] Cendrowski Z. (2002), Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży, „Lider", Nr 11
[11] Woynarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K. (2010), Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania, Warszawa: PWN
[12] Mao Y., Pan S., Wen S.W., Johnson K.C.(2003), Physical activity and the risk of lung cancer in Canada, „American Journal Epidemiology", No. 158
[13] Leszcz-Krysiak A. (2001), Rola aktywności fizycznej we współczesnym wychowaniu przedszkolnym (teoretyczne podstawy zagadnienia), w: Wł. Młynarski (red.), Tradycje i współczesność kultury fizycznej, Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego
[14] Berglind D., Tynelius P. (2018), Objectively measured physical activity patterns, sedentary time and parentreported screen-time across the day in four-year-old Swedish children, „BMC Public Health", Vol. 18

ИССЛЕДОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ В ВОЗРАСТЕ ОТ 0 ДО 7 ЛЕТ С МАТЕРИНСКИМ ЦЫГАНСКИМ И ТУРЕЦКИМ ЯЗЫКОМ

Ас. Недялка Бойчева
Медицинский Университет в г. Пловдив, Болгария

RESEARCH ON HEALTH SKILLS OF CHILDREN FROM 0 TO 7 YEARS OLD WITH THE ROMANY AND TURKISH NATIVE LANGUAGE

Assis. Niedialka Boychieva
Medical University of Plovdiv, Bulgaria

Abstract

The development of healthy habits should start as early as the birth of a child, initially only as a passive adoption of the health care of the adults, and later, as the adoption and development of hygienic habits and skills. What determines the physical and mental development of children is sticking to healthy eating habits and maintaining a daily routine under the supervision of and meeting the requirements set by the parents. In the Roma community the care of children is of uppermost importance, and this responsibility is assigned exclusively to the mother and her mother-in-law. They are the ones raising the children and developing their healthy habits according to their own abilities and beliefs imposed by the traditions and cultural specifics of the ethnos. This study aims to research the health-related habits of children aged 0-7 from the Roma minority, whose mother tongue is Roma and Turkish, as well as the readiness of their parents to do their best so that their children could develop the habits of self-handling, sticking to a healthy daily routine and balanced, healthy diet. Because health education begins in the family as a role model for the children.

Keywords*:* healthy habits, health-related habits, children aged 0-7, the Roma community

Введение

В последние годы тема цыганской интеграции и проблемы, связанные с цыганским этносом, широко обсуждается в нашем обществе и в Европейском парламенте. Осуществляются совместные инициативы Совета Европы и Европейской комиссии в направлении реализации проектов и программ между общинами рома и общественными институтами. На национальном и местном

уровне разрабатываются здравоохранительные, социальные и образовательные стратегии. Осуществляются ряд инициатив в поиске лучших решений. Создаются проекты медико-социальной направленности, социально-образовательного и даже медико-образовательного характера. [1], [2, с. 1-12] Независимо от всех инициатив, цыганское сообщество живет по собственным правилам, установленным традициям и пониманию, как воспитывать детей, которые страдают от жизненных трудностей родителей, и их здоровье подвержено сильному влияю условий, в которых они растут и развиваются. По мнению Г. Иванова, каждый ребёнок растёт в специфической культурной среде, развивая позднее опыт, характерный только для этого сообщества и его мироощущения. [7]

Но с другой стороны, по мнению Б. Торньовой, здоровье не всегда занимает первое место в иерархически выстроенной системе ценностей индивида. Причиной тому могут быть ряд обстоятельств, но в первую очередь – низкая культура здоровья и недостаточная мотивация к охране и укреплению здоровья. „Вот почему формирование ценностного отношения к здоровью детей с самого раннего возраста должно быть приоритетной целью как семьи, так и образовательной системы и всего общества.” [6] Дешёвые и легкодоступные продукты используются цыганским этносом массово и безразборно. Вредные модели питания, недостаточная грамотность и информированность родителей о составе пищи ведут к ряду заболеваний и проблем со здоровьем в более позднем возрасте развития ребёнка.

Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы изучить навыки здоровья детей общины рома в возрасте 0-7 лет, материнским языком которых является цыганский и турецкий. Как и готовность их родителей сформировать у них навыки самообслуживания, соблюдения режима дня и здорового питания. Поскольку санитарное просвещение начинается ещё с семьи как модель подражания для детей.

Материалы и методы

Исследование включает матерей с детьми в возрасте 0-7 лет, проживающих в общине рома квартала „Столипиново” в Пловдиве. Проведено анонимное анкетное исследование с 60-тью матерями. Половина из них посещают „Общинский центр для детей и семей Пловдива.” Для сбора, анализа и оценки результатов использованы следующие методы:

- индивидуальная анонимная анкета, изготовленная для целей текущего исследования с максимально упрощёнными вопросами для более лёгкого их понимания. Она включает 15 отрытых вопросов;
- структурированное интервью.

Исследование осуществлено при поддержке медиатора из цыганской группы, владеющего цыганским и турецким языком, работающего в „Общинском центре для детей и семей Пловдива”, в марте 2019 года.

Результаты и обсуждение

Самое большое ромское сообщество в Болгарии проживает в городе Пловдив, распределённое в нескольких районах, но преимущественная его часть сконцентрирована в квартале „Столипиново”. Число жителей там превышает 40 000 человек, а в определённый период года достигает и 70 000. Проживающих там трудно пересчитать с большей точностью по причине их частой миграции, обитания в незаконном жилье и отсутствия документов, удостоверяющих личность. В этом квартале преобладает население, говорящее на турецком и цыганском языке и исповедующее мусульманство, христианство и протестантство. [1]

В проведении анкетного исследования и структурированного интервью принял участие и медиатор от ромского сообщества, владеющий цыганским и турецким языком. По мнению М. Величковой в Болгарии известны следующие формы медиаторства: трудовой медиатор, помощник учителя (ромски ментор, образовательный медиатор) и медиатор по вопросам здоровья. Их деятельность направлена на проблемные для сообщества области и осуществляется преимущественно на местах. Медиаторы воспринимаются как часть системы сообщества. Они знают быт, культуру, традиции, образ мышления и восприятия этих людей. Медиаторы по вопросам здоровья обучаются по национальным проектам и программам на курсах, организованных Медицинским университетом в Пловдиве и Софии. Они участвуют в мультидисциплинарных командах и оказывают помощь при коммуникации. [1], [3] При проведении структурированного интервью без помощи медиатора, который создаёт чувство спокойствия и доверия, поскольку является своим, из „наших”, анкетированные женщины не ответили бы на заданные вопросы. В этом сообществе укоренено представление, что внешние люди, не из этого квартала, могли бы навредить их семьям, через прекращение финансовой помощи и „изъятие детей”.

В ответ на первый вопрос анкеты раскрывается возраст анкетированных матерей, самой младшей из которых 17 лет, а самой старшей 43 года. Преобладают женщины в возрасте между 23-24 (16,7%) и 32 годами (16,7%). Примечательно, что при проведении исследования более молодые женщины очень быстро, автоматически отвечают на вопрос о своём возрасте, указывая более старший возраст, будучи визуально значительно младше, чем сообщают. Это, наиболее вероятно, связано с фактом, что они воспринимают каждого внешнего человека как угрозу, боятся признать своё несовершеннолетие и в то же время не желают, чтобы социальные службы оценили их как „непригодных матерей”. Возможно, это

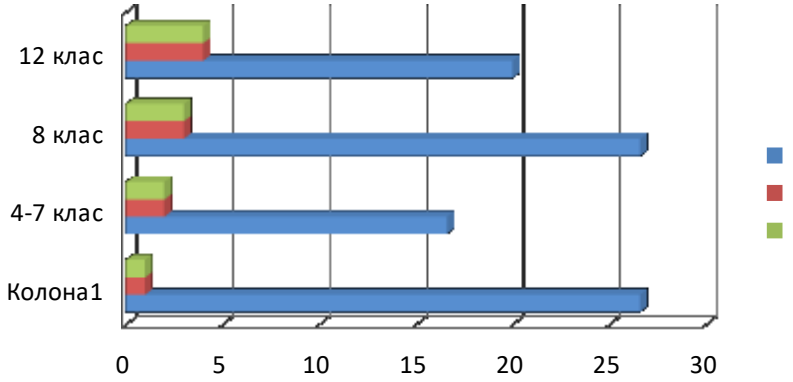
результат их жизни в более закрытом кругу, в котором они общаются только между собой и реже выходят за пределы квартала.

Примечательно, что у 50% анкетированных женщин по двое детей, у остальных – по одному ребёнку, и только у одной матери близнецы, что не типично для данного этноса. Исследование не подтверждает всеобщего мнения, что женщины в цыганском сообществе являются многодетными матерями.

Если сравним возраст, в котором каждая мать родила своего первенца, то среднеарифметически он составляет 21 год и 11 месяцев (однако, надо иметь в виду, что мы не можем полностью доверять полученной от матерей информации об их возрасте, поскольку они завышают его, скрывая реальный). Только 10% анкетированных матерей родили своих детей в 15-летнем возрасте, а одной матери, наиболее поздно родившей своего первого ребёнка, было 39 лет. При сопоставлении полученных результатов с результатами исследования М. Величковой [4] становится очевидным, что приблизительный средний возраст матерей составляет от 19 лет и 10 месяцев до 21 года и 11 месяцев, что опровергает всеобщее представление, что женщины в ромском сообществе становятся матерями в очень раннем возрасте. Мнение, что впервые они рожают в возрасте около 14-15 лет, верно только для 10% всех матерей и едва 3% анкетированных родили в возрасте старше 30 лет.

Следующий вопрос направлен на изучение образования матерей и когда они выпали из системы школьного образования (фигура 1).

Фигура 1. Распределение по образованием



Из представленных данных видно, что 16,6% анкетированных матерей получили основное образование (7 классов), 13,3% – начальное (4 класса), а 26,6% ходили в школу до 8 класса и 20% имеют среднее образование (12 классов). Только одна мать в возрасте 26 лет в данный момент учится в 9 классе. Согласно общественному пониманию ромского квартала, 8 классов являются достаточным образованием для женщины. Всеобщее понимание таково, что традиционная роль

женщины в цыганской семье состоит в ведении домашнего хозяйства и в воспитании детей, а школа не даёт ей никакой подготовки в этом направлении.

Следующая группа вопросов связана с питанием детей по причине того, что их несбалансированное питание, недоимочное, вместе с высокоэнергетическим потреблением питательных веществ, ведут к неблагоприятным последствиям для здоровья, роста и развития ребёнка. Только у 20% всех анкетированных матерей есть дети грудничкового возраста. Примечательно, что матери используют одно и то же адаптированное молоко высокого класса, которое имеет более высокую цену на рынке в сравнении с другими продуктами того же вида. Семья не делает компромиссов в отношении питания грудничков, и наблюдается модная тенденция и влияние между матерями. Только одна мать кормит своего ребёнка грудью. Полноценное и здоровое питание авляется важным фактором в создании иммунитета и преодолении проблем со здоровьем у грудничка и маленького ребёнка, что позволяет также проявление его генетического потенциала. [8]

У детей в возрасте 1-2лет, которых 16,6% всех детей, наблюдается тенденция, что для их прикорма матери готовят кашу на мучной основе, так называемую „Балабан кашу", предназначенную в основном для завтрака и обеда; присутствуют также пюре, супы, попары, как и неизменная баничка. Обеды и ужины состоят из „сухого супа", т.е. пакетированного инстантного супа, сосисок, и из приготовленной пищи, предназначенной для взрослых. Примечательно, что только 10% матерей готовят отдельную еду для детей без пряностей, в жидкой форме, с ограниченным присутствием мяса, преимущественно куриного, при этом перевес имеет постная пища.

В период младенчества и раннего детского возраста формируются пищевые предпочитания, которые обычно сохраняются на всю жизнь. Дети редко привыкают к другому вкусу в более позднем возрасте, если не употребляли эти пищевые продукты в раннем детстве. Поэтому так важно в этот период сформировать у детей здоровые навыки, которые всю жизнь будут предопределять их последующий выбор здоровых продуктов. Семья играет важную роль в привитии детям своих пищевых навыков. [8]

По мнению Б. Торньовой „Санитарное просвещение должно начаться ещё с рождения ребёнка, первоначально через пассивное восприятие медико-санитарной помощи взрослых, а впоследствие и как усвоение гигиенических навыков, приучение к режиму и порядку через требования родителей." [6]

Следующая возрастная группа 2-7 лет включает 70% всех детей, их завтрак состоит преимущественно из банички, которую предпочитают 52,3%, и очень часто она присутствует в меню как обеда, так и ужина. Остальные проценты распределяются между другими углеводными продуктами, такими как круассан, пицца и дюнер, которые также консумируются в любое время дня. Только 6,3%

указали молоко, тюрю, макароны и суп как возможный перекус. Ломтик хлеба с аджикой и сосиска с тостом также присутствуют как 6,3% в питании ребёнка.

Обед и ужин на 49,4% составляет приготовленная еда („манджа"), картофель фри заемает 23,8%, „то, что есть дома" – 23,8%, сухая еда занимает только 3% – пицца, сосиска, круассан. Лишь один ребёнок потребляет на ужин рыбу. Примечательно, что приготовленная еда преимущественно постная. Ни одна из опрошенных матерей не указала использование зайчатины, телятины, ягнятины. Готовят преимущественно курятину и котлеты из фарша. Ни одна мать не упоминает присутствие фруктов в рационе своих детей, и салаты представлены слабее (фигура 2).

Фигура 2. Распределение потребляемых пищевых продуктов по возрастам

В заключение необходимо сказать, что в цыганских семьях питание организовано преимущественно из макаронных изделий и углеводных продуктов, более дешёвых, легко доступных, являющихся традиционными для их кухни. В большинстве семей пища готовится дома и чаще в жидком варианте в виде супов и приготовленных блюд. Реже еду запекают в духовке, что является обычным в виду многочисленности семей из-за совместного проживания молодых и старых. Потребление мяса также более ограничено, обычно мясную пищу готовят по важному поводу или в праздник, курятину используют как наиболее дешевый вариант мяса или по религиозным причинам. Ни одна из анкетированных матерей не упомянула, что покупает готовую пищу из магазина или ресторана.

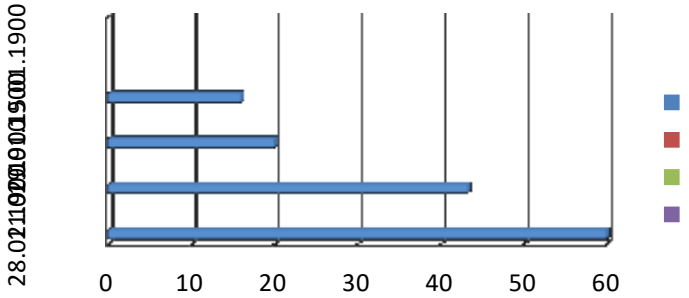
Последняя группа вопросов охватывает навыки самообслуживания детей, таких как самостоятельный приём пищи, переодевание, использование горшка или унитаза. Рассматривая детей по возрастным группам, видим, что 80% всех детей в возрасте 3-5 лет не могут переодеваться самостоятельно. Наблюдается очень интересная зависимость детей от матерей и матерей от детей. В интересах истины, дети способны переодеваться сами, но всё-таки эту деятельность выполняет мать. Бросается в глаза чрезмерная забота о детях, особено о мальчиках, что вступает в противоречие с общественным мнением о том, что рома не заботятся о своих детях.

Почти все дети до трёхлетнего возраста носят памперс, единичны случаи раннего отказа от памперсов – около 2 лет и 4 месяцев. В старшей возрастовой группе все дети приучены использовать сиденье унитаза.

Что касается соблюдения режима дня и ночного сна, то 53,3% детей ложатся спать между 22 и 23 часами, только 26,6% детей засыпают до 21 ч., а после 24:00 и 01:00 не спят только 1% всех детей.

Интересен факт, что 60% матерей указывают медицинское лицо-семейного врача и медицинскую сестру – в качестве источника информации о правильном воспитании детей. 43,3% указывают свекровь, мать или старшую женщину в семье, 20% дают ответ „никто" и что они используют свой прошлый опыт по уходу за младшими братьями и сёстрами и 16,6% указывают специалистов из детского сада и общностного центра, таких как социальный работник, медицинская сестра, педиатр, реабилитатор, психолог (фигура 3).

Фигура 3. Источник информации о воспитании ребёнка



Примечательно, что фигура медицинското лица имеет авторитет в цыганской семье и в некоторой степени вытесняет влияние более взрослой женщины в семье (свекрови или матери), что показывает изменения установок в традиционном мышлении сообщества рома.

Заключение

Можем сказать, что заниженный контроль и слабая заинтересованность уровнем санитарных знаний и навыков со стороны семьи, детских заведений, медицинских заведений и школы может привести к формированию нарушенных и вредных навыков здоровья, что на более позднем этапе приведёт к развитию острых и хронических заболеваний среди детей.

Питание детей является первоочередной ответственностью их родителей. Медицинские специалисты имеют возможность давать советы родителям о здоровьесберегающем питании, подходящем возрасту ребёнка, и их советы обоснованы на утверждёнными достижениях в науке и практике. Не следует, однако,

обращать внимание только на новые модные тенденции и изключать традиции в болгарском питании.

Литература

[1] Бойчева Н., Величкова М. (2017), Мультидисциплинарныій подход в предоставлении медицинского ухода и социальньх услуг в цьганской общности, в: L. Ploch, Ľ. Belásová, M. Myszka (ред.), Orientacje i przedsiewziecia w edukacji osob ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Monografia wieloautorska, Siedlce: AKKA

[2] Popova Z. (2015), „Roma" Policy Making: Key Challenges and Possible Solutions, „ECMI Issue Brief", № 34

[3] Величкова М. (2018), Социалните дейности на медиаторите в ромската общност. Проблеми и перспективи на социалните дейности, Пловдив: Университетско издателство „П. Хилендарски"

[4] Величкова М. (2018), Проучване на някои социално-битови и образователни проблеми на деца от ромски произход на възраст от 3 до 8 години и на техните родители. Сборник доклади от седми студентски научен форум, Пловдив: Университетско издателство „П. Хилендарски"

[5] On the Margins Roma and Public Services in Romania, Bulgaria, and Macedonia, https://www.opensocietyfoundations.org/reports/margins-rom a-and-public-services-ro-mania-bulgaria-and-macedonia

[6] Торньова Б. (2013), Здравното образование на 6-7-годишните деца като основа за формиране на гражданска и социална култура при подготовката им за училище, в: Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за детски учители, София

[7] Иванова Г. (2013), Организация на образованието в мултиетническа среда, в: Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за детски учители, София

[8] Петрова С, Дулева В, Рангелова Л. (2014), Основи на здравословното хранене на деца до 3 годишна възраст. Ръководство за здравни специалисти, София: Изд. ИК „Пан"

BAJKOTERAPIA – TERAPIA POPRZEZ CZYTANIE BAJEK DZIECIOM

Stud. Karolina Domańska
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska

FAIRY TALE THERAPY – THERAPY BY READING FAIRY TALES FOR CHILDREN

Stud. Karolina Domańska
University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Poland

Abstract

Fairy tales therapy is one of many methods used to work with children. Her goal there is a better understanding of the child and his problem. Fairy tale therapy is a therapy through fairy tales. This method uses therapeutic fairy tales. This method uses therapeutic fairy tales, of which stands out: relaxation, psycho-education and psychotherapeutic fairy tales. In fairy-tale therapy, the role of a phantotherapist is important, as he should know the child's problems.

Keywords: fairy tales therapy, tale, children, therapy, reading

„Bajka jest magicznym lustrem
pozwalającym dziecku inaczej
spojrzeć na to, co wydaje się
trudne i nie do pokonania."
Maria Molicka

Znaczenie pojęcia bajkoterapii

Bajkoterapia to inaczej terapia poprzez bajki i opowieści zwana również jako bajki-pomagajki. Jest najpopularniejszą metodą biblioterapeutyczną (terapią opartą na stosowaniu literatury). Jest formą profilaktyki i terapii przy pomocy różnych rodzajów bajek. Według Marii Molickiej, bajkoterapia jest „metodą oddziaływań psychopedagogicznych w procesie stymulacji procesów poznawczych i emocjonalnych, oddziaływaniem na tworzącą się strukturę „Ja", gdzie wspomaganie rozwoju, wspieranie, wychowywanie i psychoterapia współwystępują". Jest to forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej,

ponieważ w swoim zakresie bajkoterapia ma spełniać funkcje profilaktyczne, wspierające oraz oddziaływać terapeutycznie. [3]

Metodę bajkoterapii zapoczątkowała psycholog kliniczna Doris Brett. W 1988 roku opublikowała cykl bajek noszących tytuł: „Opowiadania (dla) Ani. Szczególny rodzaj opowiadania."

Oddziaływania terapeutyczne bajkoterapii mogą wpływać na zmianę sposobu myślenia o sobie i sytuacji, w której się dziecko znajduje. Ponadto, dziecko zaczyna rozpoznawać emocje, które w nim tkwią oraz szuka przyczyn ich powstawania.

Bajkoterapię stosuje się w:

- psychoterapii,
- terapii pedagogicznej,
- arteterapii,
- profilaktyce zachowań niepożądanych,
- logopedii,
- na zajęciach z dziećmi w przedszkolu,
- na zajęciach z uczniem w wieku wczesnoszkolnym. [1]

Funkcje bajkoterapii

Bajki spełniają wiele funkcji, a mianowicie:

- Funkcja profilaktyczna bajkoterapii polega na dostarczaniu dziecku informacji z obszaru rozumienia sytuacji trudnych pod względem emocjonalnym, sposobów radzenia sobie z występująca trudną sytuacją, nazywania własnych emocji, jasnego komunikowania się, mówienia o swoich problemach oraz rozumienia innych. Celem tej funkcji jest wyczulenie dziecka na dany problem, pobudzenie w nim czujności, pokazanie modelu postępowania w danej sytuacji oraz uwrażliwienie na niewłaściwe zachowania. Ponadto, funkcja ta uczy panowania nad emocjami np. ze złością, co powoduje w przyszłości zahamowanie u dzieci zachowań agresywnych. [2]
- Funkcja wspierająca dotyczy ukazania dziecku, że trudne sytuacje, których doświadcza dotykają również innych osób. Dzięki temu dziecko ma świadomość, że nie jest odosobnione w swoich przeżyciach. W ten sposób buduje się u dziecka poczucie wartości, eliminuje się poczucie wstydu przed mówieniem o problemach oraz pomaga się stworzyć prawidłowy plan radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. [2]

Bajkoterapia wykorzystuje tzw. „bajki terapeutyczne". Bajki terapeutyczne są utworami w całości poświęconymi celom terapeutycznym. Wykorzystuje się je w terapii dzieci w wieku od 4 do 9 lat. Bajki poruszają problemy i zagadnienia, które są istotne dla dzieci i które sprawiają im jakąkolwiek trudność emocjonalną. Trudności emocjonalne wynikają np. z pobytu w szpitalu, z lęku związanego z zasypianiem, braku za-

interesowania przez rodziców oraz wiele innych. Ponadto, bajki terapeutyczne pozwalają dziecku pozyskać wiedzę o otaczającym świecie oraz obowiązujących w nim regułach. Ukazują rozmaite problemy, uświadamiają o zagrożeniach oraz wyzwalają od trudnych doświadczeń. Wprowadzając w świat bajek dziecko uczy się różnych zachowań, poznaje i nazywa swoje emocje oraz potrafi sobie z nimi radzić. Bajki terapeutyczne są odzwierciedleniem trudności bliskich dzieciom, co powoduje, że czytając bajkę dziecko może porównywać jej fabułę do własnych doświadczeń. Bajki te pozwalają zrozumieć dzieciom, że ich problemy i sytuacje z którymi się borykają nie są odosobnione. Pokazują, że inne dzieci mają również podobne problemy i przeżycia. Uczą również, jak można sobie radzić z różnymi sytuacjami. Bajki terapeutyczne mogą być stosowane w pracy indywidualnej, grupowej, jak i mieszanej. [2]

Wyróżnia się trzy rodzaje bajek terapeutycznych podzielonych na funkcję, jaką mają pełnić: relaksacyjna, psychoedukacyjna oraz psychoterapeutyczna.

Bajka relaksacyjna przeznaczona jest dla dzieci w wieku od 3 do 9 lat. Ma na celu uspokojenie i odprężenie dziecka na podstawie wizualizacji. Fabuła bajki rozgrywa się w otoczeniu dobrze znanym dziecku, jest to miejsce opisywane jako spokojne i bezpieczne. Bajka relaksacyjna ma wyraźny schemat: bohater opowiadania jest jednocześnie narratorem, który opowiada, obserwuje i doświadcza za pomocą wszystkich zmysłów miejsc, w jakich odpoczywa. Bohaterami takich bajek są zwierzęta bądź rośliny, natomiast przedstawiane w nich zdarzenia powinny być związane z czynnościami oczyszczającymi z negatywnych emocji (mogą to być sytuacje związane np. z lataniem). Ważne, by bajka relaksacyjna oddziaływała na wzrok – ma wywoływać wrażenia typu: widzisz nadciągające chmury, słuch – powinna wywoływać wrażenia takie jak: słyszysz szum morza, a także na czucie – powinna sprawić, że słuchacz rzeczywiście wykonuje jakąś czynność, np. wchodzi do ciepłego morza. Bajka ta powinna być krótka, jej czas trwania powinien mieścić się w granicach 3-7 minut. Tuż przed opowiadaniem bajki prowadzący wprowadza grupę w stan rozluźnienia, mówiąc: „Za chwilę posłuchamy bajeczki, usiądźcie lub połóżcie się wygodnie, możecie zamknąć oczy.” Warto włączyć spokojną muzykę, która wzmocni efekt relaksacji. Efektem stosowania bajek relaksacyjnych są trwałe, pozytywne rezultaty, o ile bajki te są stosowane systematycznie. [4]

Bajka psychoedukacyjna polega na wprowadzeniu zmian w zachowaniu dziecka. Jej cel to zminimalizowanie napięć emocjonalnych, wywołanych trudnymi sytuacjami, których dziecko doświadcza. W kluczowy sposób wpływają na procesy poznawcze przez:

- adaptowanie się z sytuacją zagrożenia,
- wizualizację treści, a tym samym nadanie jej w ten sposób zabarwienia emocjonalnego,
- interpretację związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy zdarzeniem a doznawaniem emocji,

– racjonalizację problemu,
– powstanie innego sposobu myślenia o sytuacji,
– ukazanie sposobów efektywnego działania,
– mówienie o problemach i poszukiwanie sposobu ich zniwelowania. [4]

Bajki te mówią o emocjach pojawiających się w wielu sytuacjach, uczą, jak należy je odróżniać, uczulają na potrzeby innych a także pokazują przyczyny ich powstawania. Pomagają w odkrywaniu własnych wartości oraz swoich mocnych stron. Mogą być stosowane profilaktycznie a także w sytuacji, kiedy pojawiła się trudność. Bajkom psychoedukacyjnym towarzyszy aktywność plastyczna. Słuchacza zachęca się wówczas do zobrazowania emocji, które w nim tkwią, dzięki temu prościej jest odnieść usłyszaną opowieść do osobistych doświadczeń. [4]

Bajki psychoterapeutyczne skierowane są do dzieci w wieku 4-9 lat. Ich celem jest redukowanie lęku i poczucia wstydu. Pomagają w minimalizowaniu uczuć związanych z przykrymi doświadczeniami. Uczą, jak panować nad emocjami, np. gniewem czy złością. Uświadamiają słuchaczowi o emocjach, które wpływają na jego zachowanie, sposób myślenia a także samopoczucie. [4]

Bajka psychoterapeutyczna powinna ściśle nawiązywać do sytuacji trudnej, w której aktualnie znajduje się słuchacz, bądź która towarzyszyła mu w przeszłości. Może być stosowana profilaktycznie w celu zapobiegania zdarzeniom pojawiających się w wyniku trudnych sytuacji. Fabuła bajki jest rozbudowana. Pojawiają się w niej zarówno elementy baśni, jak i bajki psychoedukacyjnej, które zawierają elementy wpływające na słuchacza, jak np. naśladownictwo czy utożsamienie się z sytuacją i bohaterem. [4]

Cechy charakterystyczne bajek psychoterapeutycznych:
– urzeczywistnienie lęku w wyniku wskazania odbiorcy, jakie sytuacje, osoby czy przedmioty go wywołują,
– odkrycie przyczyn i skutków, co powoduje zapobieganie panice,
– racjonalne doznawanie lęków dzięki wskazaniu nowego dla dziecka sposobu myślenia lub zachowania w konkretnej sytuacji,
– potęgowanie poczucia własnej wartości poprzez naukę pozytywnego myślenia. [4]

Bajka psychoterapeutyczna powinna dostarczać wiedzy o sytuacji trudnej wraz ze wskazaniem możliwości jej rozwiązania. Daje wsparcie dzięki zrozumieniu i akceptacji sytuacji, w jakiej się słuchacz znajduje oraz buduje pozytywne emocje. Ich cel to dowartościowanie dziecka, przekazanie mu wsparcia i akceptacji. Opowiadania tego typu mają dłuższą fabułę niż bajki psychoedukacyjne, główny bohater jest nagradzany za swą skuteczność. Początek bajki przedstawia problem, rozwinięcie ukazuje sposób, w jaki dana sytuacja jest odbierana, najważniejszym punktem jest moment, w którym bohater opisuje sposób radzenia sobie z trudnością. [4]

Celem opisanych bajek terapeutycznych jest relaksacja, socjalizacja, kompensacja oraz odciążenie. Opowiadania powodują, że słuchacz zapomina o stresie, niepokoju,

odrywa się od codzienności przenosząc się w bajkowy świat. Poznaje również odpowiednie wzorce postępowania w różnych sytuacjach problemowych, uczy się, jak wdrażać je w swoje życie.

Cechy bajek terapeutycznych

Bajki terapeutyczne mają zbiór cech charakterystycznych, do których zalicza się:

- Postać głównego bohatera, w którego problemach dziecko widzi odbicie własnych lęków. Dziecko identyfikuje się z bohaterem i w ten sposób odkrywa, że jest również ktoś, kto ma podobne lub takie same problemy. Utożsamiając się z bohaterem dziecko będzie próbowało ustalić własny plan poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami oraz nabrać pewności siebie. Główny bohater to najczęściej dziecko, którego wiek jest zbliżony do wieku dziecka słuchającego opowiadania.
- Inne wprowadzone postacie (zdarzają się fantastyczne) – minimalizują lęk, wspierają głównego bohatera, wprowadzają w pozytywny nastrój.
- Akcja opowiadania ma miejsce w obrębie otoczenia, które dziecko zna, np. przedszkole, dom, podwórko, plac zabaw. Zdarza się, że są to miejsca fantastyczne, jednak obowiązują tam takie same zasady jak w realnym świecie.
- Konstrukcja bajki oparta na metaforze sytuacji, w której znajduje się odbiorca bajki.
- Akcentowanie bodźców lękotwórczych oraz spajanie ich z pozytywnymi bodźcami. Dzięki temu dziecko oswaja się z lękiem, pokonuje swoje negatywne emocje oraz wycisza się i relaksuje.
- Brak morału.
- Pozytywne zakończenie – dotyczy momentu, w którym główny bohater wyzbywa się lęku oraz opanowuje nowe metody radzenia sobie z sytuacja trudną. [3]

Szczególna rola bajkoterapeuty

Przebieg zajęć bajkoterapeutycznych w dużym stopniu zależy od zaangażowania nauczyciela, który powinien:

- dokładnie i niepostrzegalnie poznawać oraz dokonywać obserwacji dzieci w celu ustalenia odpowiedniej diagnozy,
- aranżować okazje do rozmowy i swobodnej wypowiedzi oraz w taki sposób rozwijać dyskusję, by wszyscy słuchacze mogli uwierzyć we własne możliwości i umiejętności,
- rozwijać przy pomocy literatury zainteresowania uczestników,
- stwarzać okazje do prowadzenia rozmów mających charakter wspierający,
- budować relacje ze słuchaczami, wykazywać zrozumienie. [3]

Działania bajkoterapeutyczne wymagają od nauczyciela oraz rodziców wchodzących w osobę terapeuty zaznajomienia się z sytuacją i problemami dziecka, po to, by dobrze dopasować odpowiedni tekst opowiadania. Dzięki temu terapia przyniesie zamierzone skutki.

Scenariusz zajęć metodą bajkoterapii

Temat: Odrzucenie przez grupę

Cele ogólne:

- Przeciwdziałanie negatywnym zachowaniom przy pomocy bajki terapeutycznej.
- Kształtowanie u dzieci postawy akceptacji innych.
- Doskonalenie umiejętności wyrażania i nazywania emocji.
- Budowanie poczucia własnej wartości.

Cele szczegółowe. Dziecko powinno:

- Uważnie wysłuchać tekstu opowiadania.
- Poznać bohaterów opowiadania oraz dokonać oceny ich postępowania na podstawie odróżnienia cech pozytywnych i negatywnych.
- Wiedzieć, czym są dobre i złe zachowania.
- Dojść do wniosku, że nie powinno oceniać się ludzi po wyglądzie.
- Wyciągnąć wnioski na przyszłość.

Metody pracy:

- Słowna
- Czynna

Formy pracy:

- Grupowa
- Indywidualna

Środki dydaktyczne:

- Opowiadanie ze zbioru bajek M. Molickiej „Bajka o pajączku”
- Ilustracje z postaciami przedstawiającymi dobre i złe zachowania

Przebieg zajęć:

1. Powitanie – iskierka nadziei. Uczniowie wraz z nauczycielem stoją w kręgu trzymając się za ręce. Na słowa „Iskierkę nadziei puszczam w krąg, niech wróci do moich rąk” nauczyciel ściska delikatnie rękę osoby stojącej po prawej stronie. Następna osoba przekazuje „iskierkę” kolejnej, trwa to do momentu, w którym dotrze ona do nauczyciela.
2. Wprowadzenie do tematu – pogadanka na temat „Jak się czujesz w naszej grupie?”, „Jakie emocje towarzyszą Wam, gdy przychodzicie do przedszkola”, „Dlaczego są to akurat takie emocje?”, „Co najbardziej rani w zachowaniu kolegów/koleżanek?”

3. Wysłuchanie opowiadania „Bajka o pajączku”.
4. Rozmowa na temat opowiadania: „O czym było opowiadanie?”, „Jak zareagowały dzieci na przyjście pajączka do przedszkola?”, „Jak czuł się mały pajączek, kiedy został odrzucony przez grupę?”, „Czy zachowanie dzieci było dobre?”, „Jak czulibyście się na miejscu pajączka?”
5. Przedstawienie ilustracji oraz próba wskazania na nich dobrych i złych zachowań, rozmowa na temat ilustracji.
6. Losowanie karteczek ze zdaniami oraz prośba o ich dokończenie:

– Najbardziej czuję się szczęśliwy, gdy…
– Najważniejsza cecha przyjaciela, to moim zdaniem…
– Nie lubię u innych…
– Miło jest słyszeć od kolegów…
– Kiedy widzę, że komuś dzieje się krzywda…
– Gdy widzę, że ktoś płacze…
– Jest mi miło, kiedy…

7. Podsumowanie zajęć.

Literatura

[1] Borecka I. (2008), Biblioterapia formą terapii pedagogicznej, Wałbrzych: Wyższa Szkoła Zawodowa

[2] Harasimowicz C., Suwalska D. i inni (2015), Bajkoterapia czyli bajki pomagajki dla małych i dużych, Warszawa: Nasza Księgarnia

[3] Molicka M. (2011), Biblioterapia i bajko terapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie, Poznań: Media Rodzina

[4] Szeliga K. (red.) (2010), Bajkoterapia czyli jak z Guziołkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym, Kraków: Impuls

MUZYKOTERAPIA JAKO METODA WSPOMAGAJĄCA ROZWÓJ DZIECKA W PRZEDSZKOLU

Stud. Martyna Bogusz
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska

MUSIC THERAPY AS A METHOD SUPPORTING THE CHILD'S DEVELOPMENT IN KINDERGARTEN

Stud. Martyna Bogusz
University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Poland

Abstract

That the music in the nursery is a very effective means of education and its impact on the proper social and emotional development of a child is very signi cant. The goal of music therapy is to support the child's development. It is a process of music treatment. Music leads to the tension of tension, leading in the mind of man the order and harmony. Sounds relax, teach sensitivity and develop interest, and also allow you to discover new skills. Various forms of influences of music on a human being give wide possibilities of using it in pedagogy.

Keywords: music, emotional and social development, kindergarten, therapeutic impact

Muzykoterapia w przedszkolu

Człowiek od najmłodszych lat swojego życia ma kontakt z muzyką. Jest bliska każdemu, towarzyszy nam od zawsze, np. w pracy, zabawie, odpoczynku oraz w różnego rodzaju obrzędach. Muzyka, poza tym, że jest jedną z najpiękniejszych sztuk, ma również bardzo duży wpływ w procesie wychowania. Ma wpływ na słuchacza, dlatego też wykorzystywana jest w rozwoju nie tylko ogólnym, ale także w kształtowaniu już dzieci od najmłodszych lat. Muzyka kształtuje wyobraźnię, ma znaczący wpływ na rozwój emocjonalny, wspomaga rozwój człowieka i wpływa na to, by był on prawidłowy. [6]

Muzykoterapia jest metodą, która wykorzystuje wpływ muzyki na ustrój psychosomatyczny człowieka, jest to cenna metoda w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Cechuje się kreatywnością, oznacza to, że na każdym etapie życia człowieka potrafi rozbudzić jego twórczą aktywność, wzbogacając w ten sposób psychikę oraz intelekt dziecka. W swoich działaniach łączy elementy innych sztuk – tańca, pantomimy, rysunku czy literatury. Terapia sztuką rozwija u dzieci aktywność twórczą,

wzbogacając życie dziecka o nowe zainteresowania oraz wartości. W odniesieniu do przedszkolaków oznacza to, że im mają częstszy kontakt z różnymi sztukami, m.in. muzyką, tym łatwiej będzie dziecku wyrażać własne uczucia oraz emocje za pomocą gestu, słowa, pędzla czy kredek. [1]

Wskazania do stosowania muzykoterapii w przedszkolu:

- dzieci nadpobudliwe,
- dzieci lękowe,
- dzieci niepełnosprawne ruchowo,
- dzieci z niską koordynacją ruchową.

Muzykoterapia jest wykorzystywana w celu:

- rozładowywania zablokowanych emocji i napięć,
- integracji w grupie oraz poprawy komunikacji,
- odpoczynku i relaksacji,
- uwrażliwiania na muzykę i przyrodę,
- ułatwiania rehabilitacji,
- wzmacniania procesu leczenia,
- poprawy kondycji psychofizycznej.

Muzykoterapia może być prowadzona indywidualnie a także grupowo (w grupach od 6 do 12 dzieci). Wybór zależy od diagnozy, objawów, celu terapii, okresu leczenia. [3]

Rodzaje muzykoterapii:

- Receptywna. Słuchanie muzyki, wysłuchanie celowo dobranych utworów muzycznych, po przesłuchaniu rozmowa w grupie na temat przeżyć i odczuć, jakie towarzyszyły dzieciom podczas słuchanego utworu. Zajęcia pozwalają na prowadzenie obserwacji uczestników zajęć oraz w znacznym stopniu ułatwiają diagnozowanie potrzeb. [5] Muzykoterapia receptywna u dzieci polega na:
  - słuchaniu piosenek śpiewanych przez terapeutę lub dzieci,
  - słuchaniu muzyki ilustracyjno-programowej (z płyt cd) dobranych w zależności od wieku oraz możliwości percepcyjnych dzieci,
  - słuchaniu gry terapeuty na instrumentach.

  Poprzez udział w zajęciach muzykoterapii u dzieci kształcą się sprawności percepcyjne, które odgrywają ważną rolę w rozwoju mowy i myślenia. Muzykoterapia rozwija u dzieci wyobraźnię, ujawnia problemy oraz potrzeby, które bez udziału muzyki nie ujawniłyby się. Muzykoterapia receptywna jest formą integracji grupy, uczy wspólnego wykonywania zadań, mobilizuje dzieci do współdziałania. Uczy rozpoznawania charakterów utworów, a także podstawowych dźwięków. [5]
- Aktywna. Podczas zajęć muzykoterapii aktywnej wykorzystywany jest śpiew, mowa, ruch, gra na instrumentach oraz rysowanie. Polega na improwizacjach ruchowych, wokalnych a także improwizacjach na instrumentach perkusyjnych. Głównymi celami muzykoterapii aktywnej jest: polepszenie komunikacji w grupie oraz aktywizacja młodego człowieka. Dlatego zajęcia muzykoterapii aktyw-

nej najczęściej prowadzone są w formie grupowej – wspólne śpiewanie piosenek czy wspólna gra na instrumentach daje możliwości wpływania na integrację w grupie. To, na jakim instrumencie gra dziecko lub w jaki sposób i z kim komunikuje się, daje wiele informacji, z których mogą wynikać informacje o dziecku. [5]

Muzykoterapia indywidualna i grupowa

Muzykoterapia w zależności od liczby uczestników może przybierać dwie formy indywidualną i grupową.

W zajęciach indywidualnych bierze udział tylko jedno dziecko. Muzykoterapia indywidualna daje możliwości gruntowego poznania dziecka, poświęcenie mu całej uwagi terapeuty. Daje możliwości dostosowania programu oraz środków oddziaływania terapeutycznego do indywidualnych możliwości oraz potrzeb dziecka. Terapia indywidualna umożliwia aktywne włączenie w terapię rodziny dziecka. Zajęcia mogą odbywać się codziennie i powinny trwać od 10 do 45 minut. [5]

Muzykoterapia grupowa jest organizowana dla większej liczby dzieci (od 6 do 12 osób). Terapia grupowa wymaga odpowiedniego doboru grupy ze względu na płeć, cechy osobowości, poziom kultury muzycznej. Terapeuta powinien traktować podopiecznych jako jednolitą grupę, a przy realizacji celów powinien pamiętać o tym, aby uwzględnić indywidualne potrzeby oraz możliwości wszystkich uczestników. W terapii grupowej, aby osiągnąć zamierzone cele, wykorzystuje się relacje pomiędzy dziećmi należącymi do grupy a terapeutą. Zajęcia odbywają się zazwyczaj raz lub dwa razy w tygodniu. [5]

Formy zajęć muzykoterapii grupowej dla dzieci:

- śpiew i gra na instrumentach perkusyjnych,
- ćwiczenia metodą Batii Strauss,
- muzykowanie elementami dźwiękonaśladowczymi,
- zabawy muzyczno-ruchowe,
- ćwiczenia dotykowe,
- ćwiczenia mowy,
- elementy pantomimy,
- relaksacja.

Cele i funkcje muzykoterapii

Muzykoterapia dzieci ma podwójne działanie – jednocześnie lecznicze oraz wychowawcze. Podczas zajęć konieczne jest łączenie oddziaływania terapeutycznego z dydaktyczno-wychowawczym. Zajęcia muzykoterapii mają trzy główne cele: terapeutyczny, ogólnorozwojowy i umuzykalniający. [4]

Do najważniejszych zadań muzykoterapii należą:

- wspieranie psychoruchowe dziecka,
- pomoc w wyrównywaniu braków spowodowanych niepełnosprawnością,
- pobudzanie myślenia dziecka,
- pobudzanie wyobraźni, twórczego myślenia, pomysłowości,
- nauka wyzwalania uczuć,
- nauka wyrażania emocji,
- rozładowywanie napięć i stresów psychicznych,
- pomoc w tworzeniu pozytywnego obrazu samego siebie,
- rozwijanie zainteresowań dzieci,
- nauka odpoczynku oraz relaksacji. [4]

Muzykoterapia spełnia wielorakie funkcje. Do podstawowych należą:

- fizjoterapeutyczna (usprawnianie utraconych sprawności psychoruchowych),
- psychoterapeutyczna (podniesienie poziomu samoakceptacji, łagodzenie lęku i niepokoju),
- rozwojowa (wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka),
- poznawcza (uwrażliwianie muzyczne),
- emocjonalna (pobudzanie emocji i przeżyć),
- integracyjna (nawiązywanie nowych kontaktów interpersonalnych).

Techniki muzykoterapii

Techniki muzykoterapii oddziałują na kształt terapii, mają związek z aktywnością muzyczną dzieci. Do takich technik zaliczamy m.in.: śpiew, grę na instrumentach, improwizację ruchową do muzyki, percepcję muzyki, tworzenie muzyki. Powyżej wymienione aktywności muzyczne są także diagnozą. Obserwacja dziecka podczas zajęć muzykoterapii pozwala na zdobycie informacji o zaburzeniach dziecka, ukazuje również emocje i uczucia, stosunki z rówieśnikami z grupy oraz rodziną. [3]

Techniki stosowane w muzykoterapii dzieci w przedszkolu:

- Śpiew. Do techniki śpiewania należy śpiewanie piosenek, improwizacje wokalne, a także ćwiczenia głosowe do muzyki. Piosenka łączy ze sobą dwa element: muzykę oraz słowo, śpiewanie wpływa na sferę poznawczą dzieci. Ważny podczas terapii jest dobór przez terapeutę odpowiednich utworów, które będą dostosowane do wieku dzieci. Do piosenek często dodawany jest ruch, sprzyja to kształtowaniu koordynacji u dzieci. Wspólne śpiewanie integruje grupę, daje możliwości przyswajania pozytywnych wzorców zachowań. [2]
- Gra na instrumentach perkusyjnych. Ze względu na dość dużą różnorodność instrumentów perkusyjnych, dziecko ma możliwości wybrania sobie instrumentu w zależności od swoich upodobań. To, jaki instrument wybierze dziecko ze względu na dźwięk, kształt czy też czy też wielkość, może być pomocne przy diagnozowaniu dziecka, chociaż to, w jaki sposób dziecko gra na instrumencie,

daje więcej informacji terapeucie. Gra na instrumentach pozwala odreagować emocje dziecka, okazać uczucia: złość, lęk, radość. Terapia grą na instrumentach perkusyjnych pozwala na doskonalenie sprawności psychomotorycznej, koordynacji. [2]

- Ćwiczenia słuchowe. Ćwiczenia cechują się spostrzeganiem, rozpoznawaniem i naśladowaniem odgłosów z otoczenia (ludzi, ptaków, zwierząt, melodii, brzmienia instrumentów) przez dzieci. Kształtują koncentrację i zapoznają dzieci z dźwiękami otaczającego świata. [2]
- Choreoterapia. Jest to forma terapii związana z ruchem wykonywanym przez dzieci do muzyki. Zaliczać do nich możemy: ćwiczenia muzyczno-ruchowe, tańce, improwizacje do muzyki. Choreoterapia pomaga w zrównoważeniu zmniejszonej lub zwiększonej aktywności psychoruchowej. Taniec poprawia koordynację ruchów, daje uczucie radości i odprężenia. Terapia wpływa na dziecko wszechstronnie, angażuje jednocześnie analizator ruchu, wzroku, słuchu i dotyku. [2]
- Interpretacje plastyczne do muzyki to wykorzystanie podczas zajęć rysowania, malowania, lepienia z plasteliny, modeliny, tworzenie podczas słuchania muzyki. [2]
- Relaksacja. Ćwiczenia pomagające w obniżeniu napięć psychofizycznych, rozluźnianie mięśni, wyciszanie. Ćwiczenia relaksacyjne polegają na słuchaniu muzyki, ćwiczeniach oddechowych, masażach rozluźniających. Zajęcia relaksacyjne mają korzystny wpływ na pamięć, uwagę, samopoczucie dzieci, zmniejszają napięcie emocjonalne i mięśniowe. Muzyka w czasie relaksu wywołuje u dzieci uczucie spokoju, odprężenia, obniża poziom lęku. [2]

Poniżej został przedstawiony przykładowy scenariusz dziecięcych zajęć muzykoterapii w przedszkolu.

Scenariusz zajęć

Temat: W lesie

Cele:

- odreagowanie napięć psychiczno-fizycznych,
- odprężenie i poprawa koncentracji,
- zdobycie pewności siebie i poczucia bezpieczeństwa w otoczeniu,
- wzbogacenie doświadczeń słuchowych,
- umiejętność nawiązywania kontaktów i współpracy z rówieśnikami w grupie.

Pomoce:

- magnetofon,
- płyty z nagraniami: „Taniec i ruch” KLANZA, „Fire circles” Vangelis,
- duża chusta do zabaw KLANZA,
- dzwonki.
-

Przebieg zajęć:

- Powitanie. Dzieci swobodnie biegają po sali do melodii „Moja fantazja". Na przerwę w muzyce dzieci zatrzymują się, witając się podają sobie rękę i wypowiadają do siebie wzajemnie miłe słowa. Dzieci stają w okręgu kolejno przedstawiają się wyklaskują swoje imię, mają do wyboru pozycję leżącą, siedzącą lub stojącą.
- Zrytmizowanie. „Taniec pogoda" – rytmizacja gestami do muzyki. Dzieci wraz z nauczycielką rytmicznie powtarzają słowa i wykonują odpowiednie gesty: pada deszcz, pada deszcz (potrząsanie dłońmi uniesionymi na boki), wieje wiatr, wieje wiatr (kołysanie uniesionymi nad głową rękami), burza (klaśnięcie), błysk (tupnięcie), burza (klaśnięcie), błysk (tupnięcie), tęcza (obracanie się dookoła).
- „Parasol". Zabawa z wykorzystaniem chusty Klanza. Wszystkie dzieci trzymają chustę, chodzą po obwodzie koła i śpiewają piosenkę „Pada deszczyk". Na sygnał klaskania przez nauczycielkę przerywają piosenkę a nauczycielka mówi, kto może schować się pod chustę, np. chowają się osoby, których imię rozpoczyna się na głoskę „M"; chowają się te osoby, które lubią wodę; chowają się te osoby, które lubią pływać; chowają się te osoby, które były nad morzem.
- Uwrażliwianie. Dzieci unoszą ręce do góry i naśladują drzewa, kołysząc rękami. Naśladują szum drzew (wydając odpowiednie dźwięki), burzę, odgłosy ptaków (kukanie, stuk dzięcioła itp.); „Spacer po lesie". Dzieci swobodnie spacerują po sali do rytmu wygrywanego przez nauczycielkę na instrumencie.
- Relaksacja. „W lesie". Dzieci leżą na dywanie, w tle słychać cichą spokojną muzykę, nauczycielka czyta opowiadanie o lesie. Wyobraź sobie, że jesteś małym, maleńkim, puszystym niedźwiadkiem. Niedźwiadkiem z miękkimi włoskami i czarnym, błyszczącym noskiem. Spacerujesz po lesie. Świeci słońce, jest ciepło i jasno. Powietrze tutaj jest czyste. Czujesz zapach kwiatów, które rosną na polanie nieopodal lasu. Och! Jak tu jest przyjemnie. Promyki słońca delikatnie dotykają twojej twarzy i przyjemnie rozgrzewają całe ciało. Wieje ciepły, lekki wiatr, który cicho szeleści listkami. W oddali słychać radosny śpiew ptaków. Czujesz się dobrze, bezpiecznie. Jest przyjemnie i spokojnie. A teraz znowu trzeba stać się dzieckiem. Zginamy rączki i prostujemy je. Raz, dwa, trzy. Głęboko oddychamy. Raz, dwa, trzy. Teraz otwieramy oczy. I każdy z nas jest znowu dzieckiem. Niedźwiadek został w lesie, a my, tak jak on, czujemy się dobrze. Jesteśmy wypoczęci i radośni.
- Aktywizacja. „Mini aerobik". Przy współbrzmieniu skocznej melodii dzieci powoli, rytmicznie wstają i rozluźniają ręce, nogi, głowę, szyję i całe ciało.
- Na zakończenie zajęć dzieci siadają w kole. Nauczycielka siada między dziećmi i prowadzi krótką rozmowę na temat zajęć np. Która zabawa najbardziej się wam podobała? Która zabawa była najśmieszniejsza? Dlaczego? Czy chcecie jeszcze kiedyś pobawić się muzyką?

Literatura

[1] Biedrzycka A. (2004), Muzykoterapia jako jedna z metod rozładowywania napięć emocjonalnych, „Wychowanie na co Dzień", nr 6

[2] Bissinger-Ćwierz U. (2002), Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą, Lublin: Klanza

[3] Lewandowska K. (2001), Muzykoterapia dziecięca, Gdańsk

[4] Małecka-Myślik M. (2002), Muzykoterapia. Cele, zasady, formy – krótki szkic, „Auxilium Socjale", nr 1

[5] Potaczek V. (1998), Muzykoterapia w przedszkolu, „Wychowanie w Przedszkolu, nr 4

[6] Woźniak M. (2010), Muzykoterapia, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 3

WYKORZYSTYWANIE WYBRANYCH FORM O CHARAKTERZE PRACY W PRZEDSZKOLU DO KSZTAŁTOWANIA PRAWIDŁOWYCH POSTAW DZIECI

Dr Marianna Styczyńska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Polska

THE USE OF SELECTED FORMS OF A WORK OF THE KIND OF WORK IN A KINDERGARTEN FOR SHAPING CORRECT ATTITUDES OF CHILDREN

Dr Marianna Styczyńska
State University of Applied Sciences in Konin, Poland

Abstract

Shaping correct attitudes in children requires creating them an optimal educational space and using various forms of activity. An important role in this area is played by forms of a work character. The presented article deals with selected forms, which include self-service activities, housekeeping and economic work and breeding. Forms of a work character include important educational values and promote the development of independence and independence of children.

Keywords: job, child, self-reliance, attitudes, work through upbringing

„Niech dziecko, podobnie jak wszyscy ludzie pracy, ma w każdej chwili świadomość, że położyło nowy kamień pod swą budowę, że dało do niej coś pożytecznego i trochę piękna. Wtedy odczujecie, jak duma z dobrze wykonanej pracy zapali waszych małych robotników. I sprawicie to, że w naszych klasach narodzi się godność pracy”
Celestyn Freinet

Wstęp

Wiek przedszkolny to szczególnie dynamiczny okres rozwoju dziecka i niezmiernie ważny czas dla przyszłych jego osiągnięć. W tej fazie „meblowania” jak zauważa

Maria Montessori zaczynają rozwijać się ważne procesy decydujące o kształcie jakości życia przedszkolaka, a w przyszłości dorosłego człowieka. W tym czasie następuje odkrywanie każdego dziecka z osobna i udoskonalanie w pracy z dzieckiem różnych form aktywności: zabawy, nauki i pracy. Jolanta Karbowniczek formami organizacyjnymi pracy pedagogicznej nazywa zaplanowane w przestrzeni i czasie wzajemne czynności wychowawcy i wychowanka wskazujące sposoby organizowania różnorodnych działań, różnorodnych aktywności. [4, s. 267] Wiek przedszkolny to czas na odkrywanie, przeżywanie, przyswajanie i działanie. Podstawową formą, w której uzewnętrzniają się te cztery strategie jest zabawa. W niej bowiem aktywność dziecka wyraża się najpełniej. Mały człowiek dąży w niej do zaspokojenia swoich potrzeb intelektualnych, ruchowych, społecznych i estetycznych. Mimo, iż zabawa jest dominującą formą wykorzystywaną w pracy z dzieckiem przedszkolnym, to jednak wiele miejsca i uwagi poświęca się także pracy. Niemożliwe jest, aby dziecko tylko się bawiło. Niemożliwe jest również, aby proces wychowania i pracę oddzielić, gdyż praca jest bardzo ważnym sposobem wychowania i socjalizacji dziecka, ale i procesu personalizacji. Jest ona zarówno celem, jak i wynikiem wychowania.

Pojęcie pracy i wychowanie przez pracę

Doświadczenia zdobywane przez dziecko na etapie edukacji przedszkolnej są niezmiernie ważne dla jego rozwoju i przyszłego życia. Może się ono do nich odwołać, na nich bazować i poszerzać je na kolejnych etapach swojej edukacji. To właśnie niejednokrotnie przedszkole jest miejscem, gdzie po raz pierwszy stawiane są przed dziećmi nowe zadania, oferowane ciekawe wyzwania, gdzie stają one przed „wachlarzem" różnych ról, które muszą spełnić oraz wykonać wiele obowiązków, przy czym wszystkie te działania dziecka mają się dokonywać w atmosferze radości i spełnienia z dobrze wykonanej pracy. W trakcie pobytu w przedszkolu dziecko wykonuje różne rodzaje prac, dzięki którym zdobywa szereg nowych umiejętności, uczy się poszanowania własnej pracy ale i pracy cudzej, uczy się także dyscypliny i odpowiedzialności. Rozwija tym samym ważne cechy charakteru, jakże potrzebne i cenne dla każdego człowieka w dorosłym życiu.

A zatem wszystkie okazje wychowawcze oraz podejmowane przez dzieci w przedszkolu formy aktywności o charakterze pracy wpływają na kształtowanie prawidłowych postaw. Wraz z upływem czasu przedszkolak zaczyna pojmować sens pracy oraz jej znaczenie dla samego siebie. Praca stanowi szczególny rodzaj ludzkiego działania i nieocenioną wartość, dzięki której powstają inne wartości.

Wincenty Okoń pracą nazywa „zbiorową lub jednostkową działalność, której celem jest uzyskanie jakiegoś wytworu materialnego bądź niematerialnego. Ze względu na znaczenie tego wytworu dla jednostki czy społeczeństwa oraz na niezbędne wydatkowanie sił, procesowi pracy na ogół towarzyszy przekonanie o jej pożytku, ale zarazem przymus wewnętrzny, tj.: narzucony przez jednostkę lub zewnętrzny, tj.: na-

rzucony przez społeczne warunki życia zbiorowego." [9, s. 324] Dla Tadeusza Nowackiego „praca jest środkiem wiodącym do wytworzenia dóbr materialnych i dóbr kultury. Stąd płynie jej wielkie, szczególne znaczenie w świecie wartości ludzkich. Jednocześnie ma ona zasadniczy wpływ na kształtowanie osobowości ludzi pracujących, gdyż wiąże ich ze światem pracy, a więc ludzkich obowiązków i odpowiedzialności za używane materiały, czas i narzędzia." [8, s. 265] Wartość pracy jako czynnik, który ubogaca życie duchowe człowieka, podkreśla też Józef Tischner pisząc, że „praca jest szczególną formą rozmowy człowieka z człowiekiem, służącą podtrzymywaniu, rozwojowi ludzkiego życia". [14, s. 25] Natomiast A. Solak zwraca uwagę, że praca ma dla człowieka wartość moralną. Jest także naturalnym środkiem rozwoju społecznego i osobowego człowieka, daje lepsze zrozumienie świata oraz doskonalsze poznanie innych ludzi. Ma ona wartość estetyczną i duchową wtedy, gdy jest prawdziwie ludzka, gdy jest świadomym, wolnym i twórczym działaniem człowieka. Dzięki pracy wzrasta świadomość odpowiedzialności, dojrzewa w nas poznanie dobra i prawdy. [12, s. 115-116) Ściśle pedagogiczne spojrzenie na wychowanie przez pracę prezentują W. Okoń i Z. Wiatrowski. Dla W. Okonia wychowanie przez pracę to jeden ze składników wychowania, którego celem jest wykształcenie. [9, s. 466] Z. Wiatrowski definiuje proces wychowania przez pracę jako „zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechę szczególną stanowi wykorzystanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości". [16, s. 154-155]

Wychowywanie przez pracę dziecka przedszkolnego jest w teorii, jaki i w praktyce, ściśle powiązane z działalnością wychowawczą. Przybliżanie się do świata pracy wprowadza się w przedszkolu już w grupie trzylatków, które, bacznie obserwując pracę dorosłych, dostrzegają jej znaczenie we własnym życiu i próbują ją zrozumieć. Starszaki poszerzają swoje wiadomości poznając pracę innych osób oraz przekazują sobie informacje o pracy, którą nie zawsze mogą zobaczyć, ale dostrzegają efekty codziennie. A zatem wprowadzane są w preorientację zawodową. Charakterystyczną cechą wieku przedszkolnego jest to, że nie zachodzi istotna różnica w odczuciu dziecka między zabawą a pracą. Autentyczna radość dzieci z pracy nie pozwala obserwatorowi dostrzec granic między zabawą a pracą. [11, s. 164-165] Do najbardziej typowych prac, które wykorzystywane są w przedszkolu zaliczamy: czynności związane z obsługiwaniem siebie (mycie rąk, ubieranie, rozbieranie, wiązanie butów itp.), prace porządkowo-gospodarcze, prace hodowlane, prace na rzecz innych, dyżury, prace sezonowe i prace codzienne.

W procesie wszechstronnego rozwoju dziecka praca ma ogromne znaczenie. Działanie jest jedną z najsilniejszych potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym, dlatego też zabawa i właśnie zorganizowana praca spełniają istotną rolę w wychowaniu. Cokolwiek dziecko wykonuje, znacząco wpływa na jego rozwój, ale to dla jego wszechstronnego wychowania wynikają specyficzne zadania z samej istoty pracy. Czynności samoobsługowe dotyczą głównie przyswojenia przez dziecko szeregu koniecznych w życiu sprawności. Gdy dziecko opanuje takie czynności jak: samodzielne jedzenie,

ubieranie się, korzystanie z toalety – czynią je one choć częściowo niezależnym od otoczenia. Działanie jest dla dziecka w wieku przedszkolnym jedną z podstawowych potrzeb. Pragnie być ono ciągle zajętym, stąd tak ważne w tym okresie jest wykorzystywanie metod czynnych, dzięki którym nauczyciel może organizować optymalną przestrzeń edukacyjną. Zaczynają zatem te dzieci wkraczać w etap pośredni rozwoju swojej aktywności w obszarze wychowania zdrowotnego, co w konsekwencji stanowić będzie przyczynek do etapu autoedukacji. Dziecko uczestnicząc w różnego rodzaju pracach posługuje się wieloma przedmiotami, co pozwala mu poznawać ich właściwości. Samopoczucie przedszkolaka staje się lepsze, jest bardziej zaradne i odważne, ponieważ osiągane sukcesy są motywacją do podejmowania coraz to trudniejszych czynności. W czasie ich wykonywania dziecko poznaje swoje możliwości. Wzrasta poczucie własnej wartości wobec rodziców i rówieśników. [1, s. 120] Dziecko biorące udział w różnego rodzaju pracach ma okazję do jeszcze pełniejszego poznawania zmysłowego. Wykorzystując przedmioty do wykonywania różnorakich prac, dziecko dostrzega wiele właściwości używanego przedmiotu od kształtu, koloru poprzez materiał, z którego przedmiot jest wykonywany. Kontakt z tymi przedmiotami budzi i rozwija w dziecku zaciekawienie. Zadaje wtedy wiele pytań o nazwę, ich wykorzystywanie itp. Poszerza tym samym zakres słownika czynnego. Najbardziej właściwą drogą do kształtowania pojęć w zakresie ludzkiej pracy jest praca własna dzieci. W aspekcie wychowania społeczno-moralnego prace dzieci mają ogromny wpływ na kształtowanie się wielu cech charakteru oraz pojęcia praca jako wartości samej w sobie. Wytrwałość można rozwijać poprzez doprowadzenie każdej pracy do końca, jak np.: wykonania rysunku, posprzątanie miejsca zabawy, itp. Potęguje ona swoją wartość w momencie, gdy dziecko musi wykazać się cierpliwością, przezwyciężać napotkane trudności, wyjść z utartego schematu podejmowanego działania. Systematyczność rozwijana jest poprzez wdrażanie dzieci do wykonywania pewnych stałych czynności codziennie, np.: ścieranie kurzu, karmienie rybek, podlewanie roślin itp. Szczególnie wartościowe są prace wykonywane przez zespół dzieci. Wiele wartości i pozytywnych emocji daje dzieciom wspólne sprzątanie ogródka czy wykonywanie prac sezonowych (przygotowywanie konfitur bądź innych przetworów na zimę). W zespole dzieci uczą się współdziałania, dzielą między siebie czynności, które są do wykonania. Zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie „kierował" pracą, a inni podejmują proponowane przez niego zadania. Prowadzi to do zdyscyplinowania mającego ogromny wpływ na rezultat końcowy, realizowanie działania. Taka wspólna praca zespołowa buduje pozytywne relacje, zacieśnia więzi emocjonalne, uczy współpracy i sprzyja tworzeniu klimatu współbycia. U dzieci, które chętnie biorą bezpośredni udział w różnych pracach będących dla nich atrakcyjnymi formami, możemy zaobserwować rozwijające się zamiłowanie do określonego rodzaju pracy. W pewnym momencie możemy rozpoznać, że mamy w grupie takie dzieci, które bardzo chętnie sprzątają, inne z prawdziwą przyjemnością oczyszczają ogródek z chwastów, a jeszcze inne z pasją układają na półkach zabawki. Zaobserwowane zamiłowanie do danego rodzaju pracy świadczy o osiągnięciu przez dzieci

określonej postawy społecznej, wskazującej na zachowanie społecznie pożądane i akceptowane – czujemy się gospodarzami naszego przedszkola, nasza sala naszym drugim domem. Środkiem do rozwijania umiejętności oceny krytycznej do własnej pracy, pracy rówieśników i innych osób pracujących w placówce są rozmowy nauczyciela z dziećmi na temat ich pracy. Dzieci uczą się pokornie przyjmować uwagi negatywne na temat pracy, którą wykonały, a także wygłaszać słowa uznania dla pracy pod adresem tych, którzy są jej wykonawcami. Organizowanie dzieciom sytuacji do wykonywania pracy na rzecz innych: pomoc kolegom w szatni, wykonywanie podarunków, np.: na Dzień Strażaka, czy wykonanie kartki urodzinowej dla chorej koleżanki, czy też zakładki do książki dla kolegów i koleżanek z klasy pierwszej, których chcemy odwiedzić jako „starszaki" przygotowujące się do przekroczenia progu szkoły, wyzwala ogromne zadowolenie, które wynika z podziękowań i pochwał tych, dla których te prace zostały wykonane. Po takim przeżyciu dzieci same proszą o możliwość zrobienia czegoś dla innych, ponieważ dostarcza im to wiele radości i pozytywnych przeżyć oraz doświadczeń. Dotyczy to kilku warunków sprzyjających utrzymywaniu porządki i ładu w pomieszczeniach, jak i na całym terenie przedszkolnym. Wiąże się bezpośrednio z estetyką życia codziennego. Należy pamiętać również o utrzymaniu w czystości przyborów, narzędzi, wszelkich przedmiotów użytkowych a także prac wykonanych przez dziecko. Dziecko identyfikuje z pięknem porządek, czystość a często i dobro, dlatego należy o tym pamiętać. [1, s. 22-123] A zatem, odpowiednio projektowane przez nauczyciela sytuacje nakierowane na podejmowanie przez dziecko aktywności o charakterze pracy, sprzyją kształtowaniu jego prawidłowych postaw i zachowań.

Jak słusznie zauważa Anna Klim-Klimaszewska, wszystkie formy organizacyjne pracy wychowawczej są tak samo ważne, wszystkie wywierają istotne znaczenie na rozwój dziecka. Nauczyciel powinien je równomiernie wykorzystywać w toku planowanego i organizowanego procesu wychowawczego, albowiem w znaczący sposób determinują one kształtowanie pożądanych postaw dziecka. Każda z tych form aktywności obejmuje wielostronne treści i działania stymulujące poszczególne sfery rozwoju jego osobowości. [5, s. 71-72]

Jak wynika z wielu badań oraz prowadzonych obserwacji, czasy współczesne charakteryzuje natłok różnego rodzaju zajęć, pęd życia, zaburzone często priorytety, ustawiczny brak czasu, co w konsekwencji prowadzi do rozluźnienia więzi w rodzinie, pozostawienia dziecka za zamkniętymi drzwiami i tzw. „dzieciństwa wyspowego". Dynamika życia skutkuje niejednokrotnie brakiem relacji rodziców z dziećmi i wynikającymi z tego powodu niedoborami opieki rodzinnej. Zauważa się w pracy z przedszkolakami deficyt ich samodzielności. Nie potrafią one wykonać prostych czynności stosownie do swojego wieku, mają problemy nawet z podstawowymi czynnościami samoobsługowymi czy pracami porządkowymi. A zatem istnieje konieczność i potrzeba kompensacji braków, z jakimi boryka się dziecko. W przedszkolu doskonałą szansą do eliminowania tych deficytów są właściwe formy aktywności o charakterze pracy.

Formy aktywności o charakterze pracy

Do form zawierających wartościowe walory pracy w literaturze przedmiotu zalicza się czynności samoobsługowe, prace porządkowo-gospodarcze, prace hodowlane, prace sezonowe, prace codzienne, prace na rzecz innych oraz dyżury. W przedszkolu sporo uwagi poświęca się kształtowaniu umiejętności samoobsługowych dzieci, które sprzyjają wyrabianiu pozytywnych nawyków higieniczno-kulturalnych dziecka. Należy do nich:

- rozbieranie i ubieranie się,
- mycie rąk,
- czesanie się i przeczesywanie włosów,
- samodzielne spożywanie posiłków,
- umiejętne korzystanie z toalety. [1, s. 125]

Najwięcej kłopotów z wykonywaniem czynności samoobsługowych mają dzieci na początku swojego pobytu w przedszkolu. Ponieważ nauczyciel jest jeden, a grupa dzieci liczna, ważnym zadaniem wychowawcy przedszkola (jak i domu) jest ukształtowanie czynności samoobsługowych u dzieci, a potem przekształcenie ich w nawyki. Dobre nawyki, poprzez wielokrotne ich powtarzanie, należy dosłownie „wdrukować" w dziecięcy umysł. Najpierw trzeba ukształtować daną czynność, a potem doprowadzić do odruchowego zachowania. Nauka czynności samoobsługowych w dużej mierze zależy od tego, na ile dorośli tworzą dziecku przestrzeń i możliwości do samodzielnego, choć niezdarnego wykonania czynności związanych z obsługiwaniem siebie. Bardzo istotne jest, aby osoba dorosła wspierała dziecko w samodzielności, a przede wszystkim pozwalała mu na nią. Szczególnie istotną rolę w kształtowaniu samodzielności odgrywa wsparcie emocjonalne, informacyjne oraz instrumentalne. Wsparcie emocjonalne polega na okazywaniu zainteresowania i troski oraz na zapewnianiu opieki. Dziecko, które czuje się bardzo bezpiecznie w sensie psychicznym i fizycznym w swoim otoczeniu, jest w stanie podejmować nowe zadania o wyższym stopniu trudności, ponieważ w trudnych sytuacjach może liczyć na zrozumienie i słowa zachęty, np.: „nie rezygnuj, poradzisz sobie, jesteś silny, ty potrafisz" itp. Wsparcie emocjonalne umacnia wiarę we własne kompetencje, wpływa na podwyższenie samooceny, wzmacnia poczucie wartości dziecka, powoduje wzrost podejmowanej aktywności oraz większą jej skuteczność. Wsparcie informacyjne polega na przekazywaniu informacji koniecznych do realizacji zadań, delikatnie podpowiadających bądź sugerujących sposób rozwiązania problemu, ułatwiających pokonanie przeszkód. Ze wsparciem instrumentalnym dziecko ma do czynienia wówczas, gdy może zaobserwować pożądane zachowania innych osób, które świadomie pełnią modelowe wzorce zachowań albo podają mu konkretne i szczegółowe instrukcje i objaśnienia, w jaki sposób może ono samodzielnie osiągnąć cel. Otrzymywanie wsparcia powinno odbywać się permanentnie w różnych sytuacjach zarówno w przedszkolu, jak i w środowisku rodzinnym. Im

częściej dziecko mobilizowane jest do wysiłku, inspirowane do podejmowania nowych wyzwań bądź wychodzenia ze znanych dotąd schematów, tym więcej takich działań podejmuje, dzięki temu gromadzi różnorodne doświadczenia, rozwija swoją sferę przeżyć, zdobywa potrzebną wiedzę, rozwija swoje umiejętności. Niemożność otrzymania wsparcia natomiast może zachwiać wiarę we własne siły i możliwości, przyczynia się do braku kontroli dziecka, co w rezultacie może obniżyć jego samodzielność. [6, s. 37] Kształtowanie czynności samoobsługowych wymaga ścisłej współpracy z rodzicami. Współpraca ta nie powinna ograniczać się jedynie do stawiania sobie wymagań i oczekiwań, ale winna polegać na podejmowaniu wspólnych oddziaływań, mających na celu dobro dziecka. [7, s. 41-42] Tylko ujednolicone oddziaływania wychowawcze podmiotów odpowiedzialnych za prawidłowy rozwój dziecka są gwarantem jego sukcesu oraz warunkują dobrą jakość wszelkich zmian rozwojowych, jakim ono podlega. Z rodzicami dzieci grup najmłodszych należy wspólnie ustalić plan pracy w zakresie uczenia czynności samoobsługowych. Z rodzicami dzieci starszych plan pracy dotyczy rozwijania sprawności w zakresie porządku i gospodarstwa przedszkolnego, stosunku do narzędzi, pomocy, miejsca zabawek w otoczeniu. Zarówno w pracy z rodzicami młodszych, jak i starszych dzieci niezbędne jest okresowe informowanie ich o rodzajach prac, których dzieci uczą się w przedszkolu, o osiągniętych wynikach, o konieczności eliminowania z czynności dzieci zauważanych błędów. Dotyczyć to będzie takich spraw jak rozbieranie czy ubieranie się, sposób mycia rąk i podejmowania szeregu innych czynności. [17, s. 91-92]

Najczęściej pojawiającym się w pracy nauczyciela przedszkola problemem jest właśnie brak samodzielności dziecka (w literaturze fachowej zwanej samodzielnością praktyczną). Wszystkie czynności związane z obsługiwaniem siebie może samodzielnie wykonywać już dziecko trzyletnie. Nie jest to związane z jedzeniem w pełni estetycznym czy zapinaniem guzików, ale chodzi tu przede wszystkim o podejmowanie przez dziecko prób wykonania tej czynności bez pomocy wychowawcy. Dziecko trzyletnie powinno już próbować coś zrobić. Powinno widzieć sens tego, że może samo zadbać o siebie w tych podstawowych umiejętnościach. Wiele dzieci trzyletnich, a nawet starszych nie potrafi samodzielnie jeść. Widząc z kolei inne samodzielnie jedzące dzieci, nie podejmują żadnych prób jedzenie posiłku. Warto dodać, iż wśród tych dzieci są i takie, które nie potrafią gryźć. Dużym problemem jest brak umiejętności samodzielnego ubieranie się bądź przebierania. Można się tu zastanawiać, czyj jest to problem i czy rzeczywiście wynika z nieudolności dzieci? W znacznej mierze jest on wypadkową podejścia rodziców do kwestii ubierania oraz rozbierania dzieci. To właśnie niejednokrotnie rodzice ograniczają rozwijanie możliwości dzieci w tym zakresie i zdecydowanie opóźniają zdobycie samodzielności. Nie podtrzymują i nie kontynuują rozpoczętych w przedszkolu wyzwań rozwijających umiejętności dziecka z obsługiwaniem siebie. Jest to podstawowym mankamentem wielu współczesnych polskich rodzin. Dzieci, które umieją same się ubrać, nie podejmują często działania, widząc, że inne są wyręczane. Kolejny problem zauważamy podczas korzystania z łazienki. Dotyczy

on mycia i wycierania rąk oraz mycia zębów. Pozytywnym podejściem jest, jeśli dziecko podejmuje próby radzenia sobie z tymi czynnościami, ale jeśli nie wykazuje żadnych chęci w tym zakresie i nie ma pojęcia co ma robić, zjawisko takie może być niepokojące. Świadczyć może o tym, że nie jest ono nauczone dbania o higienę osobistą i wyręczane w domu. [10, s. 33-34] Właściwe zachowanie się w toalecie to trudny problem, nawet dla starszych przedszkolaków. Jedno z najważniejszych zadań stojących przed dzieckiem w pierwszych latach życia to nauka sygnalizowania potrzeb fizjologicznych wiążących się z przynależnością do płci, inaczej bowiem załatwiają się dziewczynki, a inaczej chłopcy. Nie można o tym nie pamiętać i tego lekceważyć, bo dziecko, a szczególnie starszy przedszkolak, musi zachowywać się zgodnie z własną płcią. Może to być trochę skomplikowane zwłaszcza dla samotnych matek, które wychowują chłopców i dla samotnych ojców wychowujących dziewczynki. Dzieci te nie mogą w takich sytuacjach identyfikować się z własną płcią. Chłopiec może mieć zbyt mało wzorów męskiego zachowania się, jeżeli w najbliższym otoczeniu nie ma dziadka albo wujka. Problem ten potęguje fakt, że we współczesnych przedszkolach pracują głównie kobiety, mężczyźni stanowią znikomy procent zatrudnionych. A zatem nie ma możliwości kompensacji niedoborów braku opieki rodzinnej w tym zakresie. Istotne dla prawidłowego rozwoju dziecka i kształtowania jego odpowiednich postaw byłoby znalezienie substytutu ojca w postaci zatrudniania większej ilości mężczyzn w przedszkolach. Ojcom wychowującym samotnie dziewczynki trzeba także zasugerować, żeby zwracali uwagę na te kwestie i w porozumieniu z nauczycielkami przedszkola uczyli dziewczynki prawidłowego zachowania się w łazience. Samotnym matkom trzeba też uświadomić, aby poprosiły kogoś, komu można zaufać, żeby nauczył właściwego zachowania się w łazience chłopca, by nie bagatelizowały tej kwestii. Należy o tym pamiętać, że sposób wykonywania czynności samoobsługowych przenosi się na czynności intelektualne. Dzieci, które:

- marudzą i ociągają się przy każdej czynności samoobsługowej, przenoszą ten styl na sytuacje zadaniowe typu dydaktycznego: zwlekają z wykonaniem poleceń, nie są zdyscyplinowane, zbyt wolno i ociężale układają przedmioty potrzebne do wykorzystania w zajęciach;
- bałaganią – są one zwykle równie niestaranne w realizacji zadań typu intelektualnego. Jeżeli zabierają się do wykonania i ułożenia czegoś sensownego z klocków, to nie zauważają potrzeby, aby wcześniej je ułożyć. Stąd też ciągle czegoś szukają, przestawiają, przesuwają i tak są tym pochłonięte i zaabsorbowane, że tracą z pola widzenia sens wykonania zadania;
- dopraszają się pomocy przy wykonaniu czynności samoobsługowych, mimo, iż przy niewielkim własnym wysiłku mogłyby poradzić sobie same. Przenoszą one ten nawyk na sytuacje zadaniowe typu intelektualnego: wyrażając za pomocą mowy ciała oraz gestów werbalnych, szukają wzrokiem nauczyciela, zaczynają

marudzić, grymasić, a gdy on spojrzy w ich kierunku – okazują bezradność. [3, s. 66-67]

Dzieci mające deficyty w zakresie czynności samoobsługowych i nie potrafiące właściwie wykorzystywać swoich umiejętności, przekładają te braki na pojawiające się trudności typu intelektualnego. Będą one zatem funkcjonować w różnych sytuacjach trudnych, wymagających od nich wysiłku przy ich rozwiązaniu bądź przy rozwiązywaniu stawianych im zadań. [3, s. 66-67] Osiągnięcia dziecka w wieku przedszkolnym stanowią podstawowy i istotny warunek konieczny dla rozwoju wielu sfer jego osobowości oraz kształtowania prawidłowych postaw w późniejszym okresie. Zdobycie praktycznej samodzielności jest czynnikiem warunkującym pomyślne, poprawne pełnienie ról społecznych oraz wykonywanie zadań stojących przed nimi w końcowej fazie edukacji przedszkolnej. [6, s. 40]

Prace porządkowo-gospodarcze

Tego typu prace związane są z organizacją pobytu dziecka w przedszkolu. Zapewnienie ładu, porządku to atuty dobrej organizacji życia przedszkolnego – związane z przewidywaniem czynności koniecznych w realizacji poszczególnych odcinków ustalonego rozkładu dnia i pobytu dziecka w przedszkolu. Mają one na celu przybliżenie dziecku codziennych sytuacji życiowych oraz wprowadzenie w tę codzienną rzeczywistość począwszy od najwcześniejszych lat. Uczą poszanowania wyposażenia sali przedszkolnej i urządzeń oraz tego, co się w placówce znajduje. Przy wykonywaniu tych prac dzieci zdobywają umiejętności życia w zespole, w którym każdy wykonuje jakąś czynność dla dobra wspólnego wszystkich. Wyznając zasadę i mówiąc dzieciom, że przedszkole to ich drugi dom, możliwe jest osiąganie wartości prac porządkowo-gospodarczych. W tym drugim domu nie tylko się bawią, lecz także gospodarzą, czyli sprzątają, robią porządki w ogródku przedszkolnym, dbają o estetykę tych miejsc itp. Robią to wszystko dla wspólnego pożytku w swoim własnym gospodarstwie. Uczą się odpowiedzialności za wspólne mienie, aby jak najdłużej mogły z tego one i ich młodsi koledzy korzystać.

Uporządkowany tryb życia w przedszkolu, jego rytmiczność pozwalają na wyeliminowanie pewnych trudności organizacyjnych związanych z tymi rodzajami prac. Duża liczba dzieci w grupie wymaga od nauczyciela przemyślenia sposobów, które pozwoliłyby na włączenie wszystkich dzieci do podejmowania i wykonywania tych prac. Wiążą się one z podziałem czynności stosownie do możliwości dziecka w danym przedziale wiekowym. Do prac porządkowych wykonywanych przez młodsze przedszkolaki będzie należało odkładanie na swoje, miejsce po ich uprzednim wykorzystaniu, różnego rodzaju materiałów, pomocy czy zabawek. Można tutaj także wskazać wykorzystanie i posługiwanie się w sposób właściwy przedmiotami codziennego użytku (szczotki, śmietniczki, ściereczki) czy też sprzątane po zajęciach i zabawach.

W trakcie wykonywania tych wszystkich prac dzieci przyswajają sobie przekonanie o konieczności przestrzegania ładu i porządku w pomieszczeniach. Sposoby uczenia pracy dzieci starszych i włączania ich do gospodarstwa przedszkolnego nie różnią się zasadniczo od sposobów wykorzystywanych w stosunku do młodszych dzieci. Najwięcej możliwości do podejmowania tego typu prac dostarczają naturalne sytuacje łączone często z pokazem oraz organizowanych po nich ćwiczeniach. Wszystkie sprawności nabyte przez dzieci w latach poprzednich, jak ścieranie kurzu, wymagają tylko przypomnienia kolejności ich wykonania, wyeliminowania błędów oraz permanentnego doskonalenia. Prace porządkowe i gospodarcze posiadają duży zakres oraz wymagają wprowadzenia, wytrenowania i kontroli, którym niejednokrotnie muszą towarzyszyć instrukcje i objaśnienia słowne niezależnie od stopnia rozwoju i samodzielności dzieci. Wszystkie dzieci powinny być objęte obowiązkiem sprzątania po zakończonych zajęciach oraz po zabawach. Jest to najbardziej naturalna sytuacja, występująca w życiu każdego człowieka. Po zakończeniu zajęcia opartego na użyciu materiałów i przyborów, dziecko, wstając od stołu, powinno uprzątnąć swoje miejsce pracy, odnieść wytwór swojej działalności na miejsce wyznaczone przez nauczyciela i uporządkować resztę pozostałych materiałów. Również podstawowym obowiązkiem dzieci uczestniczących w zabawie jest wykonanie czynności porządkujących miejsce, tak w sali, jak i w terenie. Dobieranie sobie zabawek oraz odnoszenie ich na miejsce powinno być ustalonym zwyczajem życia grupy przedszkolnej. Możliwe to jest tylko przy ogólnie panującym porządku, w którym przestrzega się zachowania stałych miejsc dla przedmiotów należących do przedszkolnego gospodarstwa.

Wdrażając dzieci do świadomego porządkowania (sprzątania) kształtujemy już od początku właściwe postawy i zwracamy uwagę na to, aby:

- dzieci świadomie podjęły decyzję: gdy jest nieporządek, trzeba posprzątać,
- wspólnie z wychowawcą: uczestniczyły w planowaniu czynności, ustalały, co i gdzie ma się znajdować,
- sprzątały a później dostrzegały korzystne zmiany oraz wyrażały radość i uciechę z efektu swojej pracy.

Wykorzystując wskazane powyżej sposoby należy organizować generalne porządki namniej dwa razy do roku. Kształtowaniu odpowiedzialności za porządek w pomieszczeniach przedszkolnych, ogrodzie, w najbliższym otoczeniu sprzyjać mogą naturalne okazje mające na celu wykorzystanie wiosennych porządków, jesiennego sprzątania i akcji typu „Sprzątanie świata”. Ważne jest, aby dzieci odczuły i doznały satysfakcji z wykonanej pracy. Dlatego należy obdarzyć je uwagą, docenić ich wysiłek, podkreślić wkład w tę pracę i pochwalić. [3, s. 164]

Prace hodowlane

Prace hodowlane wiążą się z obszarem edukacji przyrodniczej i mają na celu między innymi wprowadzenie dziecka w świat przyrody. Polegają one na aktywnym uczestnictwie przedszkolaków w prowadzeniu hodowli i pielęgnacji roślin oraz zwierząt, np. patyczaków, chomików, królików, papug czy rybek. Prace tego typu tworzą możliwość bezpośredniego kontaktu z przyrodą, co przyczynia się do zaspokajania naturalnej potrzeby zamiłowań i zainteresowań dzieci oraz ich fascynacji światem przyrody. Ten bezpośredni kontakt ze środowiskiem przyrodniczym rozwija i zacieśnia więzi z przyrodą, budzi właściwy stosunek uczuciowy do jakże różnorodnego, bogatego otaczającego dziecko świata, uwrażliwia na jego piękno oraz często stanowi inspirację do rozwijania wyobraźni i potrzeby tworzenia np. ciekawych prac plastycznych.

Pozytywny stosunek do środowiska ułatwia również dzieciom odkrywanie i akceptowanie własnego „ja". [15, s. 22] Prowadzenie hodowli kształtuje u dzieci sumienność, dokładność, systematyczność i odpowiedzialność. Hodowle te w efekcie stanowią sukces pracy przedszkola. Budzą wiarę we własne siły, chęć do pracy, eksperymentowania, badania, a nawet twórczości. Dzięki czynnościom wykonywanym przez dziecko w trakcie prac hodowlanych wdraża się je do niektórych prac pielęgnacyjnych, rozwija ono w sobie opiekuńczy stosunek do zwierząt i roślin. W kontakcie z rzeczywistością przyrodniczą buduje ono swoją tożsamość i poczucie przynależności jakże istotne w kształtowaniu wartościowych postaw. Ważnym podejściem w tym zakresie jest tworzenie przedszkolakom możliwości do prowadzenia prac hodowlanych w parach czy grupach.

Hodowle grupowe to wspólny obiekt radości i zatroskania kilkorga dzieci. Dostarczają one wiele sposobności do wzajemnej wymiany myśli i doświadczeń czy też dzielenia się spostrzeżeniami i przeżyciami. Są więc czynnikiem, który kształtuje więzi społeczno-moralne. Uprawa roślin i chów zwierząt dostarczają możliwości do korelacji pracy umysłowej z pracą fizyczną. A zatem stają się ważnym czynnikiem wychowania przez pracę.

Program wychowania w przedszkolu przewiduje szereg prac hodowlanych dla dzieci zarówno w młodszym, jak i starszym wieku przedszkolnym. Dzieci młodsze, zwłaszcza trzyletnie, mogą brać udział w karmieniu zwierząt czy podlewaniu roślin. Należy pamiętać, że najmłodsze dzieci przedszkolne raczej towarzyszą pracom wychowawcy (zawsze z objaśnieniem i instrukcją słowną) i wdrażane są bardziej do skupienia uwagi na jego czynnościach niż na bezpośrednim w nich udziale i zaangażowaniu. Wykonują one bardzo proste nieskomplikowane czynności jak podlewanie, zagrabianie liści itp. Poznają przyrodę, uczą się ochrony trawników, kwiatów, roślin, drzew. Treści programowe dla dzieci starszych w obszarze prac hodowlanych zawierają wyższy stopień trudności podejmowanych zadań. Poza czynnościami wykonywanymi w „kąciku przyrody" wykonują prace przygotowujące grządki pod uprawę roślin zawsze poprzedzone są wykorzystaniem metody pokazu połączonego z objaśnieniem

i instrukcję słowną, ustaleniem kolejności wykonywania prac oraz sposobu ich wykonania. [2, s. 87-88]

Hodowle wymagają systematycznej, ciągłej i bardzo starannej codziennej opieki. Problem opieki można rozwiązać znanym i wypróbowanym sposobem – powołania dzieci do codziennych, trzydniowych lub nawet tygodniowych dyżurów. Im starsze dzieci, tym okresy dyżurowania mogą być dłuższe. Innym rozwiązaniem jest też powierzanie pod stałą opiekę niektórych hodowli, doświadczeń i upraw zainteresowanym dzieciom indywidualnie lub zespołowo. Stała opieka ma duże znaczenie wychowawcze i poznawcze. [2, s. 87-88] Dyżury dzieci w przedszkolu są specyficzną formą uczenia pracy, a zwłaszcza na rzecz innych osób. Kształtują postawy prospołeczne oraz są istotnym czynnikiem wychowania społeczno-moralnego.

Często w przedszkolu podejmowane są prace na działce należące do łatwych ale wymagające dużego opanowania, cierpliwości, staranności, co nie koresponduje z właściwościami tego wieku. Osiąganie pożądanych efektów zależy od postawy, przykładu nauczyciela. Dzieci będą się angażować i pracować jak pracuje ich nauczyciel. Najsilniej stosunek dziecka do tych prac w tym wieku warunkuje siła oddziaływania przykładem i naśladownictwo. Wszystkie prace na działce, jak i w „kąciku przyrody" wymagają stosowania przyborów i narzędzi ogrodniczych. Dziecko powinno poznać ich nazwy, przeznaczenie, właściwości oraz osiągnąć sprawność w korzystaniu z nich. Po zakończonej pracy narzędzia należy poddać konserwacji i odłożyć na ustalone miejsce. Od tego zależy dobra organizacja pracy. Sprawa poszanowania i dbania o narzędzia to ważne zadania wychowawcze w obszarze prac hodowlanych.

Wartości wychowawcze pracy na działce zależą w dużym stopniu od jej organizacji. Dzieci powinny być dzielone na grupy nie tylko ze względu na liczbę posiadanych narzędzi, lecz także na potrzebę kierowania nimi, zapewnienia im bezpieczeństwa i instruowania odnośnie wykonywania poszczególnych czynności. Nie wystarczy już tylko sam pokaz albowiem każde dziecko powinno wyćwiczyć swe sprawności pod okiem nauczyciela. [1, s. 152]

Uczestnictwo dzieci w pracach hodowlanych to najlepsze źródło wiedzy dotyczącej życia i warunków, potrzebnych do rozwoju roślin i zwierząt.

Prace tego typu podejmowane przez dziecko uczą je współpracy i współdziałania, pozwalają poznać ich znaczenie i wartości. W toku wykonywanych czynności dziecko ma możliwość zdobywania wiedzy oraz rozwijania umiejętności a także kształtowania postaw poprzez różne drogi uczenia się (przeżywanie, odkrywanie, działanie, przyswajanie). Bogactwo i urok środowiska przyrodniczego tworzy dziecku nieokreślone szanse i możliwości do rożnego rodzaju prac, wszechstronnie angażuje i pozwala poznawać to otoczenie wieloma zmysłami. [13, s. 95-105]

Podsumowanie

Jak wynika z analizy literatury zagadnienia, dziecko w wieku przedszkolnym, poprzez wykorzystanie bogatej gamy form aktywności o charakterze pracy, kształtuje pożądane postawy, rozwija wiele wartościowych cech charakteru oraz przygotowywane jest do odpowiedzialności w przyszłym dorosłym życiu. Staje się tym samym jednostką potrafiącą funkcjonować w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Literatura

[1] Dudzińska I., Lipina S., Wlaźnik K. (1981), Metodyka wychowania w przedszkolu, Warszawa: WSIP

[2] Frątczakowie E. i J. (1991), Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym, Warszawa: WSIP

[3] Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska E., Grabowska G. (2008), Program wspomagania i rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków, Warszawa: Nowa Era

[4] Karboniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2012), Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków: WAM

[5] Klim-Klimaszewska A. (2005), Pedagogika przedszkolna, Warszawa: PIW

[6] Kuszak K. (2006), Wspieranie dziecka ku samodzielności, „Wychowanie Przedszkolne", nr 9

[7] Łukasik J. (2012), Dokąd sięga świadomość bycia rodzicem?, „Bliżej Przedszkola", nr 2

[8] Nowacki T.W. (2003), Leksykon pedagogiki pracy, Warszawa: PWN

[9] Okoń W. (2004), Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa: Żak

[10] Petrynka-Szymańska N. (2012), Zrób to za mnie – czyli niesamodzielnie przedszkolaki, „Bliżej Przedszkola", nr 3

[11] Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowska M. (2005), Psychologia rozwoju człowieka, t. 1, Warszawa: PWN

[12] Solak A. (2004), Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka, Warszawa: UKSW

[13] Styczyńska M. (2013), Nauczyciel organizatorem środowiska edukacyjnego wprowadzającego dziecko przedszkolne w świat przyrody, w: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś (red.), Edukacja – Wczoraj, Dziś i Jutro, t. VI, Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe

[14] Tischner J. (2004), Etyka solidarności, Kraków: Znak

[15] Węglowska M. (2005), W naszym ogrodzie, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 4

[16] Wiatrowski Z. (2005), Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz: UKW

[17] Zajda K., Lipina S. (1984), Wychowanie techniczne w przedszkolu, Warszawa: WSIP

WPŁYW MEDIÓW ELEKTRONICZNYCH NA DOBROSTAN DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM – PRZYKŁADY Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ NA PODSTAWIE OPNII RODZICÓW

Dr Joanna Marchel, dr Stanisława Nazaruk
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej, Polska

THE EFFECT OF ELECTRONIC MEDIA ON THE WELFARE OF A PRESCHOOL CHILD – EXAMPLES FROM PEDAGOGICAL PRACTICE BASED ON PARENTS' OPINIONS

Dr Joanna Marchel, dr Stanisława Nazaruk
Pope John Paul II State School of Higher Education
in Biala Podlaska, Poland

Abstract

It is common knowledge that electronic media have become an integral part of the life of contemporary men, in practically every stage of their lives. It is difficult to say when children come into first contact with the media and how the media affect their welfare. Equally important to scientific discussions concerning the role the media play in child development appears to be the assessment and expectations of the parents. The reason to carry out a survey amongst the parents of preschool-age children was to seek the views of the parents on media's impact on the welfare, development and behaviour of their children. This primary research aim was attained among parents of children from selected preschools in the Bialski Poviat. The method used in the study was a diagnostic survey involving a questionnaire. The results of the research revealed the opinions of the studied group of parents regarding the research objective. It is vital to note that even though parents can see a positive effect of the media on their children's welfare, especially in the intellectual and social areas, they can also provide examples of media's negative impact. The research findings demonstrate that some parents do not reduce access their children have to the media during the weekends, which may consolidate undesirable behaviours and educational habits in a family.

Keywords: child, parents, welfare, media, preschool

Wstęp

Rzeczywistość, w której obecnie żyjemy przyniosła olbrzymi postęp w różnych dziedzinach życia, co szczególnie widoczne jest w rozwoju technologii teleinformatycznych i mediów. Dzięki temu możemy komunikować się szybko, niemal błyskawicznie i to w dowolnym miejscu na świecie. Tak szybki przepływ informacji niewątpliwie wpłynął w dużym stopniu na powstanie nowego określenia społeczeństwa, a mianowicie „społeczeństwa informacyjnego". W powszechnym rozumieniu społeczeństwo takie charakteryzujące się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych i wykorzystywania usług telekomunikacji do przesyłania i zdalnego przetwarzania informacji. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że obecnie świat wkroczył w erę, gdzie najcenniejszym dobrem stała się informacja. Stąd właśnie obserwuje się bardzo szybki rozwój technologii umożliwiających jej pozyskiwanie, przesyłanie i analizę. Intuicyjnie, przeciętny człowiek określi je jako społeczeństwo, gdzie używa się powszechnie komputerów i technik z nimi związanych.

Definicji określających czym jest społeczeństwo informacyjne jest wiele i wskazują one na różne aspekty funkcjonowania tej nowej formy aktywności społecznej. Nie ma również jednoznacznego stanowiska wśród osób zajmujących się tym problemem, co do skutków, jakie niesie ze sobą rozwój społeczeństwa informacyjnego i co do jego głównych cech. Społeczeństwem informacyjnym zazwyczaj nazywa się społeczność znajdującą się na odpowiednio wysokim poziomie rozwoju technologicznego, dla której najcenniejszym i powszechnym dobrem wymiennym jest informacja, a najważniejszym kryterium rywalizacji pomiędzy państwami jest dostęp do informacji i możliwość jej kreowania. [1, s. 48], [2, s. 55] Termin „społeczeństwo informacyjne" nie doczekał się jednolitej wykładni interpretacyjnej. Charakteryzuje go różnorodność definicji. Kluczowym terminem jest tutaj „informacja", która dzięki wynalazkom i rozwojowi technologii telekomunikacyjnych stała się wszechobecna i wszechdostępna. [3, s. 291] Należy jednak przypomnieć, że termin „społeczeństwo informacyjne" (jap. johoka shakai) pierwszy raz pojawił się w artykule japońskiego naukowca – Tadao Umesamo w roku 1963, opisującym ewolucję społeczeństwa opartego na technologiach informatycznych. [4, s. 48] W Europie termin „społeczeństwo informacyjne" wprowadzili dwaj francuscy socjologowie Alain Minc i Simon Nora, którzy użyli go w Raporcie z 1978 roku pod tytułem „L'Informatisation de la Société". Popularność jednak określenie to zawdzięcza komisarzowi UE w latach 1993-1999 Martinowi Bangemannowi, dzięki opublikowanemu w 1994 roku raportowi „Europa a społeczeństwo globalnej informacji – zalecenia dla Rady Europejskiej" (ang. Europe and the Global Information Society: Recommendations to the European Council), który potocznie nazwano Raportem Bangemanna. [5, s. 17] W Polsce popularna jest definicja, którą za Tomaszem Goban-Klasem przytacza Justyna Kędra. Społeczeństwo można nazwać informacyjnym wówczas, gdy posiada nie tylko rozwinięte środki przetwarzania i komunikowania, ale

środki te są również podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarczają źródło utrzymania dla większości społeczeństwa. [6, s. 54-58]

Należy zauważyć, że zagadnieniem społeczeństwa informacyjnego zajmują się nie tylko środowiska naukowe, ale także instytucje państwowe i edukacyjne. Społeczeństwo informacyjne spełnia szereg ważnych funkcji. Według Marii Nowiny-Konopki funkcje społeczeństwa informacyjnego są zróżnicowane w zależności od regionu występowania oraz fazy wdrożenia. Zaliczyć do nich można m.in.: funkcje edukacyjne, komunikacyjne, socjalizacyjne, organizatorskie, ochronne, kontrolne. [7, s. 173-174]

Społeczeństwo informacyjne a media

Jak już wcześniej wspomniano, ze społeczeństwem informacyjnym nierozerwalnie łączy się takie pojęcie jak media, dzięki którym przekazywane są informacje. „Media to przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (wiadomości, komunikaty) poprzez słowo, obrazy, dźwięki, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych." [8, s. 87] Wykorzystanie mediów złożonych wymaga zastosowania, oprócz materiałów dydaktycznych i komunikatów, także technicznych środków dydaktycznych.

Media we współczesnych realiach spełniają bardzo istotną rolę w życiu każdego człowieka, oddziałują na człowieka w tak dużym stopniu, że często nawet nie zdajemy sobie z tego sprawy. Korzystanie z telewizji, czy Internetu jest dla nas stałym elementem dnia porównywalnym do codziennych obowiązków, takich jak: jedzenie czy praca.

„Wpływ środków masowego przekazu na jednostkę jest bardzo złożony i, zdaniem jednych psychologów, oznacza długotrwały proces, w wyniku którego następuje szereg, nieraz trudno zauważalnych, zmian w różnych sferach jej osobowości (poglądach, postawach, normach, wartościach, ocenach moralnych i etycznych, smaku estetycznym, postrzeganiu świata i ludzi). Niektórzy psychologowie twierdzą, że wpływ ten jest bezpośrednim, natychmiastowym skutkiem (w psychice odbiorcy) kontaktu z określonym medium, np. filmem, a więc jest bezpośrednią reakcją na bodziec". [9, s. 83]

Dziecko w świecie mediów

Analizując dostępność dzieci do mediów i cele z nich korzystania należy zwrócić uwagę na rolę rodziców, ponieważ dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym są bardzo podatne na wpływy mediów. Na te aspekty wskazują wyniki badań niektórych medioznawców, m.in. prof. Marii Braun-Gałkowskiej. [10, s. 11-17] Zatem ważne jest to, aby w wychowaniu dziecka rodzice preferowali racjonalne korzystanie z mediów i mieli wpływ na ich celowe wykorzystywanie.

To głównie na rodzicach spoczywa odpowiedzialność za to, z jakiego rodzaju mediów ich dziecko korzysta, w jaki sposób i ile czasu na to poświęca. Dzieci pozostają pod ogromnym wpływem mediów takich jak telewizja czy Internet, które trafiają poprzez

swój przekaz głęboko do uczuć a także emocji dziecka. [11] Dzięki mediom dziecko pozyskuje wiedzę oraz informacje na temat otaczającego go świata. Jednocześnie media są swoistym rodzajem rozrywki poprzez granie w gry komputerowe, oglądanie bajek czy słuchanie radia. Dzieci, uczestnicząc w tym przekazie, spotykają się z różnego rodzaju informacjami bądź też sytuacjami, które nie stanowią dla nich dobrego przykładu. Dziecko, często widząc takie wzorce, przyswaja je sobie a w późniejszym czasie może je wykorzystać. Szczególnie, jeśli chodzi o gry komputerowe, dzieci spotykają w nich często przemoc, co ma ogromny wpływ na rozwój dziecka. Rodzice powinni mieć tego świadomość i ze szczególną uwagą kontrolować i monitorować to, w jaki sposób ich dziecko korzysta z mediów i równie ważne, jak dużo czasu temu poświęca.

Czy rodzice znają wpływ mediów na rozwój dziecka, szczególnie w odniesieniu do jego dobrostanu? Próbę odpowiedzi na to pytanie podjęły autorki artykułu, które przeprowadziły badania sondażowe w wybranych placówkach przedszkolnych. Mając na uwadze coraz intensywniejsze korzystanie z mediów i ich wpływ na dobrostan człowieka, warto przytoczyć definicję zdrowia opracowaną przez WHO, według której dobrostan jest integralną częścią zdrowia zarówno w obszarze fizycznym, umysłowym, jak i społecznym. [12], [13] Zatem w dążeniu do zapewnienia optymalnego dobrostanu ważne jest dbanie nie tylko o kondycję fizyczną ale i zapewnienie bezpieczeństwa, wsparcie rodzinne i zadowolenie z życia, co w odniesieniu do kształtowania prawidłowego rozwoju dziecka nabiera jakże wymownego znaczenia.

Wpływ mediów na dobrostan dziecka w świetle wyników badań własnych

Przeprowadzone badania wpisują się w badania z pedagogiki przedszkolnej. Miały charakter pilotażowy i stanowiły jedynie fragment szerszego kontekstu badawczego dotyczącego kształtowania czynników dobrostanu dziecka w wieku przedszkolnym.

Celem wymienionych badań było poznanie opinii rodziców na temat wpływu mediów na dobrostan dziecka w wieku przedszkolnym oraz na jego rozwój i zachowanie. Ten cel główny uszczegółowiono w pięciu dodatkowych kwestiach:

1. Poznanie narzędzi informatycznych, z których dzieci najczęściej korzystają.
2. Rozpoznanie celów korzystania z mediów przez dzieci.
3. Określenie ilości czasu korzystania przez dzieci z narzędzi informatycznych w ciągu dnia, a szczególnie w czasie weekendu.
4. Poznanie wiedzy rodziców na temat wpływu mediów na dobrostan dziecka.
5. Poznanie obszarów współpracy nauczycieli przedszkola z rodzicami dzieci w zakresie kontrolowanego dostępu do mediów.

Problematyka badań była istotnym czynnikiem determinującym wybór metod ilościowych, które w najogólniejszym ich rozumieniu polegają na „ilościowym opisie i analizie faktów, zjawisk i procesów". [14] Niewątpliwie zaletą tych badań jest to, że

wyniki można przedstawić w formie różnych zestawień, co w przypadku przeprowadzonego badania opinii rodziców i opracowania wskaźników procentowych ma zastosowanie. Do poznania opinii rodziców, których dzieci uczęszczają do przedszkoli i są w wieku 5-6 lat, zastosowano autorski kwestionariusz ankiety, zawierający 10 pytań o charakterze otwartym i zamkniętym. Badania sondażowe przeprowadzono w okresie dwóch miesięcy, tj. w styczniu i lutym 2018 roku w trzech przedszkolach zlokalizowanych na terenie miasta Międzyrzec Podlaski w powiecie bialskim. Ogółem w badaniu wzięło udział 150 rodziców, w tym 75% stanowiły kobiety i 25 % to mężczyźni. Najwięcej rodziców biorących udział w badaniu posiadało wykształcenie wyższe – 62% matek oraz 46% ojców, średnie – 27% matek i 41% ojców, a na inne wskazało 11% matek i 13% ojców. Rodzice w większości ocenili sytuację materialną swojej rodziny jako dobrą – 68%. Pozostali wybrali odpowiedzi: „ani dobra ani zła" – 21%, bardzo dobra – 9% oraz bardzo zła – 2%. Prawie wszyscy badani ojcowie – 97% i 70% matek podało, że aktualnie pracują.

Odpowiedzi rodziców na pytanie: czy ich dzieci korzystają z mediów w zasadzie nie były zaskoczeniem, tak jak przypuszczano 100% rodziców stwierdziło, że ich dzieci korzystają z mediów. Analizując pozyskane dane z wypełnionych kwestionariuszy nie zaobserwowano związku odpowiedzi rodziców z ich wykształceniem ani z sytuacją materialną. Te wskaźniki mówią, jak powszechne jest zjawisko korzystania przez dzieci z mediów. Z codziennych obserwacji wiadomo, że cieszą się nie tylko wielkim zainteresowaniem, a nawet fascynacją.

Następnie poproszono rodziców o wskazanie, za pomocą których urządzeń/narzędzi dzieci mają dostęp do mediów. Odpowiedzi rodziców na wymienione pytanie pogrupowano od najczęściej wymienianych do najrzadziej:

1. telewizor – 95%,
2. telefon komórkowy/smartfon – 90%
3. komputer/laptop/tablet – 90%,
4. inne: np. radio – 12%.

(Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ rodzice mogli wybrać kilka propozycji).

Kolejne pytanie dotyczyło poznania ilości czasu jaki przeznaczają dzieci na korzystanie z różnego rodzaju mediów w ciągu jednego dnia w tygodniu i w całym tygodniu.

Analizując wyniki tej części badań wydaje się, że rodzice mają kontrolę nad tym obszarem aktywności swoich dzieci, ponieważ, jak stwierdzili, żadne dziecko nie ma kontaktu z mediami elektronicznymi 4 godziny dziennie, a tylko 2%, że między 3 a 4 godziny dziennie. Wydaje się, że są to dane ogólnie pozytywne. Trzeba wszak mieć świadomość, że niemożliwe jest dzisiaj w praktyce zupełne odcięcie dzieci od tych mediów, których rola zarówno w procesie edukacji permanentnej dziecka, jak i formach spędzania wolnego czasu nie może być wyłącznie kwestionowana i negowana.

Tabela 1. Korzystanie z mediów

Lp.	Ilość czasu przeznaczona na media	Codziennie	W tygodniu
1.	Powyżej 4 godzin	-	59%
2.	Powyżej 3 godzin	2%	27%
3.	Powyżej 2 godzin	5%	6%
4.	Około 2 godzin	20%	4%
5.	Około 1,5 godziny	60%	3%
6.	Około 1 godziny	8%	1%
7.	Około 0,5 godziny	4%	-
8.	Poniżej 0,5 godziny	1%	-
Ogółem		100%	100%

Dopełnieniem wiedzy na temat korzystania z mediów przez dzieci są dane z weekendu. Wiadomo, że weekend to czas, który przeznacza się najczęściej na wypoczynek z rodziną. Dlatego pytanie o ilość czasu, jaki przeznaczają dzieci podczas weekendu na korzystanie z mediów, jest w dużym stopniu informacją o stylu życia danej rodziny i preferowanym przez nią wzorze zachowań. Wyniki badań pokazały, że ilość czasu, jaką przeznaczają dzieci na media w okresie weekendowym, jest większa w porównaniu z czasem w pozostałe dni tygodnia. Średnio odnotowano wzrost o 10% w odniesieniu do całej badanej grupy rodziców. Wymienione dane mogą budzić pewien niepokój, ponieważ wskazują na możliwość preferowania przez rodziców biernych form odpoczynku lub koncentrowanie się przez dorosłych w czasie wolnym od pracy zawodowej, na pracach domowych i gospodarczych. Dzieciom daje to możliwość swobodniejszego i mniej kontrolowanego kontaktu z mediami.

W kolejnym pytaniu istotne było uzyskanie odpowiedzi od rodziców: w jakim celu ich dzieci korzystają z mediów i czy rodzice mają wpływ na wybór programów lub tematyki. Odpowiedzi na to pytanie były zróżnicowane. Wprawdzie 60% rodziców udzieliło odpowiedzi, że wiedzą dlaczego ich dzieci korzystają z mediów i mają realny wpływ na wybór np. gier lub innych programów. Jednakże 25% respondentów odpowiedziało, że nie zawsze tak jest, a 15%, że nie zwraca na to uwagi i dzieci same wybierają pogramy lub gry. Z analizy udzielonych odpowiedzi wyłania się trudny do jednostronnego ocenienia obraz środowiska rodziców, co ze względu na konsekwentne wychowanie dziecka może mieć istotne znaczenie. Nie sposób wszak zignorować faktu, że rodzice coraz częściej traktują korzystanie przez dzieci z mediów elektronicznych jako ważny element sprawowania opieki nad dzieckiem. Jakże często słyszy się opinię rodziców – jak dziecko siedzi przed telewizorem czy komputerem to mam je przynajmniej „na oku". Warto zwrócić uwagę na fakt, co jest ważne w wychowaniu, aby rodzice wiedzieli w jakim celu ich dzieci korzystają z mediów i mieli realny wpływ

na wybór programów telewizyjnych, czy komputerowych, dobrze byłoby gdyby znali ich tematykę a ze względu na ilość czasu, jaki dzieci spędzają przed komputerem, telewizorem albo telefonem preferowali racjonalne korzystanie z mediów.

O tym, że media wpływają na rozwój dziecka wskazują niektóre wyniki polskich badań, co zrozumiałe, nie określają jednoznacznie, czy jest to wpływ pozytywny czy negatywny. [11], [15] Biorąc pod uwagę oddziaływanie czynników medialnych na dziecko w wieku przedszkolnym (3-6 lat) uzasadnionym jest, aby rodzice mieli świadomość znaczenia wpływu mediów na rozwój dziecka, szczególnie w sferze emocjonalnej, społecznej, poznawczej, co szczególnie wiąże się z realizacją zadań wychowawczych rodziny jako pierwszego środowiska wychowawczego.

W związku z tym kolejne pytanie miało na celu poznanie opinii rodziców w jakim zakresie wpływ mediów na rozwój dziecka ma charakter pozytywny. Zadaniem respondentów było wybranie stwierdzeń, z którymi się najbardziej utożsamiają. Zebrane odpowiedzi opracowano i przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Pozytywny wpływ mediów na rozwój dziecka

Lp.	Pozytywne aspekty wpływu mediów na dziecko	Odpowiedzi w %
1.	Uczą się nowych rzeczy, korzystania z encyklopedii multimedialnych, wyszukiwania informacji	10,0
2.	Uczą się języka obcego	15,0
3.	Uczą się nowych umiejętności informatycznych, przesyłania zdjęć, plików itp.	18,0
4.	Poznają nowe słowa, pojęcia	14,0
5.	Poznają nowe kontynenty, przyrodę	12,0
6.	Naśladują pozytywne zachowania prospołeczne, kulturalne	8,0
7.	Uczą się nowych zachowań werbalnych i niewerbalnych	9,0
8.	Nawiązują nowe kontakty	5,0
9.	Zachęcają się do rozwijania różnych zainteresowań np. sportowych, językowych, informatycznych	4,0
10.	Inne	5,0
	Ogółem	100,0

Analizując przykłady podane przez rodziców należy zauważyć, że najważniejsze według nich czynniki dobrostanu dziecka dotyczą rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka, co ma szczególne znaczenie w tym wieku rozwojowym, jakim jest wiek 3-6 lat. Dziecko w tym wieku uczy się szybko, przyswaja nowe pojęcia, jest ciekawe, interesuje się nowymi rzeczami, dlatego media „otwierają" nowe możliwości poznawcze i są wykorzystywane w procesie uczenia się. Z drugiej strony wymienione przykłady pokazują, że media poprzez określony przekaz treści mogą mobilizować i zachęcać

dzieci do realizowania wielorakich, wartościowych społecznie i wychowawczo zachowań, przez co dzieci mogą prawidłowo się rozwijać na różnych płaszczyznach. Zatem rodzice zwrócili uwagę na rozwój intelektualny, społeczny dziecka, w mniejszym stopniu na rozwój fizyczny i emocjonalny. Warto także zauważyć, że nauka języka obcego i nabywanie umiejętności informatycznych były wskazywane przez rodziców najczęściej jako pozytywne przykłady korzystania z mediów elektronicznych przez dzieci. Można przypuszczać, że rodzice dostrzegają związek między nabywaniem tych umiejętności przez dzieci a przyszłymi wymaganiami edukacyjnymi w tym obszarze.

Odpowiedzi rodziców na pytanie o negatywnym wpływie mediów na dobrostan dziecka przedstawiono w tabeli 3. Zadaniem respondentów było wybranie stwierdzeń, z którymi się najbardziej utożsamiają.

Tabela 3. Negatywny wpływ mediów na rozwój dziecka

Lp.	Negatywne aspekty wpływu mediów na dziecko	Odpowiedzi w %
1.	Podatność na reklamy	20,0
2.	Treści mogą być niedostosowane do wieku	15,0
3.	Podjadanie niezdrowych produktów	12,0
4.	Oglądanie w nieodpowiedniej porze (zbyt późno)	9,0
5.	Przekraczanie czasu poświęconego na media	8,0
6.	Nadpobudliwość, przygnębienie, rozkojarzenie	8,0
7.	Łzawienie, wady wzroku	7,0
8.	Bóle i sztywność pleców, wady kręgosłupa	7,0
9.	Zahamowanie ich aktywności twórczej	6,0
10.	Przyswajanie skrótów językowych, a nawet wulgaryzmów	5,0
11.	Lęk, uczucie strachu i napięcie nerwowe	2,0
12.	Inne	1,0
	Ogółem	100,0

Analizując podane przez rodziców przykłady w tabeli 3 należy stwierdzić, że rodzice mają świadomość negatywnego wpływu mediów na dobrostan dziecka. Wymienione przykłady dotyczą nie tylko sfery intelektualnej, społecznej, emocjonalnej, ale i czynników zdrowia somatycznego prowadzących do otyłości, chorób wzroku, wad kręgosłupa, napięć nerwowych.

Ostatnie pytanie w kwestionariuszu miało na celu poznanie opinii rodziców na temat współpracy z przedszkolem w zakresie wypracowania zasad korzystania z mediów. Współdziałanie dwóch środowisk – przedszkolnego i rodzinnego, w dużym stopniu pomaga osiągać dobrostan dziecka. Prawie 85% respondentów stwierdziło, iż nauczyciele uczą dzieci prawidłowego korzystania z mediów, poprzez właściwy wybór

programów, treści, prowadzą pogadanki, np. na temat różnych gier komputerowych, rozmawiają o pożądanych zachowaniach i nawykach wobec mediów elektronicznych. Takie działania edukacyjne przedszkola są obecnie możliwe w ramach konkretnych zajęć. Przedszkola są bowiem coraz lepiej wyposażone w sprzęt informatyczny, mają także dostęp do bardzo dobrych, nowoczesnych środków dydaktycznych.

Podsumowanie

Przedstawienie wycinkowych badań potwierdziło wagę postawionego celu badawczego, który dotyczył poznania opinii rodziców o wpływie mediów na dobrostan dziecka w wieku przedszkolnym, na kształtowanie jego rozwoju i zachowań. Biorąc pod uwagę wiek rozwojowy dziecka (3-6 lat) to właśnie rodzice mają obowiązek przygotowania dziecka do prawidłowego korzystania z mediów. Rodzice, poprzez swoje zachowania i postawy, mają obowiązek przygotować dziecko do prawidłowego odbioru i selekcji treści przekazywanych przez media. Pomocni stają się również nauczyciele, którzy powinni utwierdzać rodziców w przekonaniu, że telewizor, komputer i telefon komórkowy nie są ich zastępcami w wychowaniu i opiece. Powinni mieć natomiast świadomość, że ich właściwe wykorzystanie może być współcześnie olbrzymim sprzymierzeńcem w rozwoju społecznym, intelektualnym czy emocjonalnym dziecka. Szczególnie ważne jest jednak w tym procesie kontrolowanie zarówno skali zaangażowania dziecka w korzystanie z tych mediów, jak też eksploracja treści z nich płynących. Dlatego współpraca nauczycieli i rodziców w obszarze media-dziecko jest niezbędna. Nie należy zatem popadać w skrajność i całkowicie ograniczyć dziecku dostęp do mediów. Trzeba uczyć korzystania z mediów z umiarem, dokonywać selektywnego i krytycznego wyboru treści.

Z przeprowadzonych badań wynikają wnioski i konkluzje dotyczące problematyki związanej z wpływem mediów elektronicznych na dobrostan dziecka w wieku przedszkolnym, na kształtowanie jego rozwoju i zachowań.

1. Niewątpliwie zadawalający jest fakt, że rodzice są świadomi wpływu mediów na dobrostan dziecka, wskazują na pozytywne znaczenie i dostrzegają niektóre negatywne wpływy korzystania z mediów elektronicznych.
2. Z opinii badanych rodziców wynika, że zdecydowana większość z nich ma kontrolę nad czasem i sposobem korzystania przez dzieci z mediów elektronicznych. Niepokojące jest jednak, że pewna grupa rodziców nie zwraca uwagi na cel i sposób korzystania przez dzieci z usług mediów.
3. Pozytywną informacją uzyskaną od rodziców jest ich przeświadczenie, że przedszkole jest tym środowiskiem edukacyjnym dziecka, które nie tylko wspiera rodziców, ale także prowadzi edukację medialną, mającą na celu kształtowanie pozytywnych wzorców zachowań dzieci w kontakcie z mediami elektronicznymi.

Literatura

[1] Stempnakowski Z. (2007), Administracja elektroniczna, w: A. Szewczyk (red.), Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju, Warszawa: Wydawnictwo Difin

[2] Zacher L.W. (2004), Polskie badania nad społeczeństwem informacyjnym. Przegląd wybiórczy, w: L. Haber (red.), Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego: dylematy cywilizacyjno-kulturowe, Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne

[3] Goban-Klas T. (2005), Media i komunikowanie masowe: teorie analizy prasy, radia, telewizji i Internetu, Warszawa: PWN

[4] Nowina-Konopka M. (2006), Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego, w: M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnowska (red.), Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne

[5] Papińska-Kacperek J. (red.) (2008), Społeczeństwo informacyjne, Warszawa: PWN

[6] Kędra J. (2008), Wybranie aspekty funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego, w: C.F. Hales (red.), Społeczeństwo informacyjne: stan i kierunki rozwoju w świetle uwarunkowań regionalnych, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

[7] Nowina Konopka M. (2006), Społeczeństwo informacyjne a globalizacja, w: M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnowska (red.), Społeczeństwo inform@cyjne, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne

[8] Strykowski W.(1984), Podstawy kształcenia multimedialnego, Warszawa: PWN

[9] Koblewska J. (1972), Środki masowego oddziaływania: problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ

[10] Braun-Gałkowska M. (1995), Telewizyjne dzieci, „Edukacja i Dialog", nr 6

[11] Izdebska J. (2007), Dziecko w świecie mediów elektronicznych: teoria, badania, edukacja medialna, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana

[12] Kulik T.B. (1999), Wiedza o zdrowiu, w: M. Latalski (red.), Zdrowie Publiczne, Lublin: Akademia Medyczna

[13] Gaweł A. (2000), Pedagodzy wobec wartości zdrowia, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

[14] Łobocki M. (2006), Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków: Wydawnictwo Impuls

[15] Karbowniczek J. (2003), Wpływ mass mediów na agresywne zachowania dzieci, „Życie szkoły", nr 7

VYUŽITIE DIGITÁLNYCH A MOBILNÝCH TECHNOLÓGIÍ V PROCESE VÝUČBY SUBJEKTOV PODIEĽAJÚCICH SA NA VÝUČBE V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ NA SLOVENSKU

Mgr. Eva Gašparová, Mgr. Dáša Líšková
Ostravská univerzita v Ostravě, Česká republika

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND MOBILE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING SUBJECTS INVOLVED IN PRESCHOOL EDUCATION IN SLOVAKIA

MSc. Eva Gašparová, MSc. Dáša Líšková
University of Ostrava, Czech Republic

Abstract

The thesis focuses on implementation of digital and mobile technologies in kindergarten education. Didactic use of interactive whiteboard, digital tools, mobile technologies and augmented reality. Adequate way of integrating digital and mobile technologies from pre-school, in the sense of contemporary theories of cognition, to create a productive environment for learning by discovery, for collecting concrete experiences that contribute to the development of their creativity, logical thinking and other relevant competences.

Keywords: pre-primary education, digital and mobile technologies, digital competences, interactive board, digital tools, augmented reality, examples, teaching process

Výchova a vzdelávanie na školách má byť prípravou na zodpovedný život jednotlivca v slobodnej demokratickej spoločnosti. Nové trendy v pedagogike s požiadavkami na aktuálne vzdelávanie detí/žiakov/študentov v 21. storočí už nepočítajú s dominantným postavením učiteľa, ako principiálneho zdroja informácií, odovzdávajúceho hotové poznatky pasívnemu učiacemu sa subjektu, ktorý nemá vo výučbe dostatočný priestor na aktívnu participáciu na vlastnom učení sa. Zmena by mala mať jednu prioritu – aby nastala zmena v oblasti prístupu v tom, ako pripravujeme jednotlivca pre život, zmena učiteľovho učenia a zmena učenia sa dieťaťa/žiaka/studenta. [12, s. 38-58]

Na jednej strane by sa mohlo zdať, že dnes už nemusíme diskutovať o tom, či sa digitálne a mobilné technológie hodia do materskej školy alebo nie. Naďalej sa však stretneme aj s odmietavými postojmi, s nesprávnym chápaním ich úlohy vo vzdelávaní,

s ich nesprávnym používaním, s nevhodne vytýčenými učebnými cieľmi, s nevyužitým edukačným potenciálom.

Prečo teda patria digitálne a mobilné technológie (digitálne hračky, pomôcky a prostriedky) aj do predškolskej prípravy?

- Azda najvýznamnejším objavom je poznanie, že počítače nie sú nástrojom učiteľa na učenie, nie sú predmetom vzdelávania, ale nástrojom žiaka na učenie sa – ako silná pomôcka, ktorú treba správne kombinovať s inými pomôckami a zaradiť do známych metodických postupov. Podľa Piagetovho konštruktivizmu sú deti v tomto veku v predoperačnej etape vývoja: učia sa pôsobiť na prostredie, ktoré zatiaľ vnímajú len cez optiku svojho neúplného poznania. Vhodne zvolené digitálne a mobilné technológie môžu deťom v tomto veku pomôcť spoznávať, objavovať a pôsobiť na svoje okolie, napr. pomocou robotickej hračky, digitálneho mikroskopu, detského digi-tálneho fotoaparátu, detského mobilného zariadenia na komunikáciu, video kamery, mikrofónu, a potom aj počítača a doplňujúcich zariadení – skenera, tlačiarne, projektora a pod.
- Bežnejším javom je, že digitálne a mobilné technológie sú prítomné aj v rodinách, ich používanie je však veľmi jednostranné – zvyčajne na posielanie e-mailov, vyhľadávanie informácií na internete a hranie počítačových hier. Práve vhodnými aktivitami v materskej škole vytvárame v deťom (a azda sprostredkovane aj v ich rodičoch) poznanie o tom, ako konštruktívne, produktívne a rôznorodo sa dajú digitálne a mobilné technológie používať pre poznávanie a zábavu.

Materská škola nemôže ignorovať spoločenské zmeny, musí pomáhať deťom získať pozitívne konkrétne zážitky, musí ich usmerňovať, aby sa naučili žiť v tomto komplexnom svete, aby sa napr. naučili správne využívať digitálne a mobilné technológie ako nástroj na jeho skúmanie, na komunikáciu, učenie sa a zábavu. Aby túto úlohu mohla materská škola plniť, potrebuje pedagógov, ktorí sú digitálne gramotní. Alebo ešte inak: Učiteľ dnes musí byť digitálne gramotný, aby bol dobrý učiteľ.

Digitálna technológia predstavuje dôležitú a nenahraditeľnú súčasť vzdelávacieho procesu učiteľov a detí/žiakov v našom svete. Vyznačuje sa tým, že dieťa/žiak sa učí globálne a každý deň získava nové skúsenosti, poznatky, hodnoty a postoje aj prostredníctvom digitálnych technológií. Z tohto dôvodu sú digitálne kompetencie umiestňované medzi kompetencie, ktoré je potrebné rozvíjať v materských školách.

V roku 2004 pracovná skupina pre kompetencie zostavená Európskou komisiou z expertov členských štátov EÚ, OECD podala druhú priebežnú správu, v ktorej uvádza osem oblastí kompetencií. Kompetencie definuje ako prenosný a mnohofunkčný súbor, ktorý potrebuje každý jednotlivec na naplnenie a rozvoj osobnosti, spoločenské zaradenie a uplatnenie. Nadobúdanie a zdokonaľovanie kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v rodine, kultúrnom i spoločenskom živote, ale aj v škole. V súčasnosti má v rozvoji jednotlivca svoje miesto i digitálna a informačná kompetencia. Digitálna a informačná kompetencia obsahuje sebavedomé a kritické využíva-

nie technológií informačnej a digitálnej spoločnosti na učenie, učenie sa a komunikovanie. Na svojej najzákladnejšej úrovni táto spôsobilosť obsahuje využívanie multimediálnych techník, presnejšie na získavanie, vyhodnocovanie, tvorbu, prezentáciu, komunikáciu a výmenu informácií. Z čoho vyplýva, že rozvoj digitálnej a informačnej kompetencii v procese výučby je dôležitý a participuje na rozvoji logického a kritického myslenia, nadobúdaní poznatkov na vysokej úrovni a rozvíjaní komunikačných a informačných spôsobilostí učiacich a učiacich sa subjektov. [1] V podstate sa digitálna kompetencia môže považovať za eskalujúci two-cyklus schopnosti. V prvej – základnej úrovni, je to schopnosť, ktorá umožňuje jednotlivcovi používať digitálne technológie na získavanie, zameranie, triedenie, vyhodnocovanie, ukladanie, vytváranie, ochranu a výmenu informácií a komunikáciu a účasť na používaní internetu. Druhá fáza je charakterizovaná nezávislým, vedomým a kritickým využívaním digitálnych technológií, digitálneho obsahu a digitálnych médií. Tento stupeň je charakterizovaný kritickým (racionálnym) myslením používania digitálnych technológií na vyššej úrovni a na identicky rozvinutej úrovni komunikačných kompetencií. [16]

V modernom vzdelávaní je úloha pedagóga naďalej veľmi dôležitá a náročná – a predsa iná ako v tradičnej škole, ktorú S. Papert nazval „drill and kill" (teda driluj a zabi záujem). Je potrebné vytvárať situácie, v ktorých je dieťa/žiak motivovaný a chce riešiť ďalšie a ďalšie problémy a pritom získavať nové skúsenosti, ktoré si zapája do siete svojich doterajších poznatkov. Táto sieť obsahuje fakty a predchádzajúce skúsenosti, postupne sa kryštalizujúce zovšeobecnenia – poznatky, pospájané rôznymi kognitívnymi a afektívnymi väzbami a súvislosťami. Táto sieť poznania neustále rastie, v lepšom prípade, veľkú časť nášho života.

V mnohých prípadoch sú pedagógovia materských škôl nadšenými obhajcami edukačnej hodnoty digitálnych technológií.

No a jedným z motorov rastu siete poznania je zvedavosť, ktorá je u detí predprimárneho vzdelávania stále veľmi silná. Skvelý pedagóg predprimárneho vzdelávania to veľmi dobre vie, dokáže vytvárať situácie, v ktorých dieťa pod jeho citlivou „réžiou" objavuje a poznáva. A vie, ako pomáhať deťom efektívne prepájať zážitky a malé objavy zo všetkých vzdelávacích oblastí.

Dôležitým aspektom nazerania na didaktické využitie digitálnych a mobilných technológií v procese výučby je didaktický aspekt. Ním sa sledujú didaktické možnosti využitia digitálnych a mobilných technológií pre učenie, učenie sa a rozvoj učiacich sa subjektov v podmienkach materských škôl. Didakticky aspektovať je možné výučbu (minimálne) na základe troch teórií učenia sa a učenia. Tieto teórie rozvrstvujú nielen samostatný charakter a podmienky učenia sa subjektov v procese výučby, nadobúdaním učiva, učiteľovho vyučovania, ale aj charakter uplatnenia digitálnych teórií vo výučbe.

Učiteľ ako inovátor, výskumník-bádateľ, dizajnér a pod. je ďalšou požiadavkou doby a reformy na zmenu rolí učiteľa v súčasnosti, ktoré sú podmienené novšími pohľadmi na didaktické organizovanie procesu výučby zo strany učiteľa. Reflektujúci učiteľ ma stále na zreteli napr. i tieto otázky: Ako by som to uskutočnil/riešil?, Ako som to usku-

točnil/riešil? Čomu je potrebné vyhnúť sa?, Čo je dobré pamätať si?, Čo je potrebné uskutočniť inak?, Čím dokladuje, že je reflektujúci profesionál?

Využitie interaktívnej tabule vo výučbe

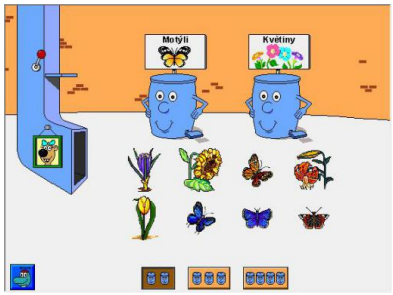
Ako uvádza E. Mujkošová [15, s. 38-48] interaktívna tabuľa je elektronické zariadenie, ktoré sa využíva na interaktívne učenie sa a učenie cez digitálne technológie (napr. cez počítač alebo notebook, priamo z interaktívnej tabule, klikaním interaktívnym perom alebo dotykom (prstom) na premietaný obraz a pod.). V súčasnosti interaktívnu tabuľu je možné využívať v procese výučby ako didaktickú (digitálnu) pomôcku a/alebo prostriedok. Prostredníctvom interaktívnej tabule učiace sa a učiace subjekty využívajú rôzne zdroje informácií (napr. internet, CD, DVD a pod.); riešia rôzne učebné a životné problémy zakomponované v projektoch; tvoria prezentácie vlastných individuálnych projektov (deti/žiaci/študenti v kolaborácii s učiteľom); prezentujú získané poznatky priamo na interaktívnu tabuľu alebo z tabule a pod.

Výučba prostredníctvom interaktívnej tabule a tvorba interaktívnych výučbových materiálov – Interaktívna tabuľa umožňuje, aby sa učiace sa subjekty aktívne zapájali do aktivít, ktoré sa prezentujú na tabuli. Jednou z podmienok zmysluplnej výučby prostredníctvom interaktívnej tabule sú kvalitné výučbové materiály. Na trhu alebo na internete sú k dispozícii rozličné výučbové programy alebo interaktívne výučbové materiály, ktoré učitelia môžu využiť. Nemusia sa však obmedzovať len na využívanie hotových produktov, tie často totiž len aktualizujú paradigmu behaviorizmu a akademizmu v prostredí súčasných digitálnych technológií.

Učitelia si sami vytvoria podľa vlastných predstáv a potrieb, ale rovnako aj podľa návrhov/myšlienok detí/žiakov/študentov vlastné interaktívne výučbové materiály. Optimálnym bude, ak učiteľ vytvorí podmienky na to, aby boli učiace sa subjekty aktívnymi angažovanými konštruktérmi/dizajnérmi výučbových produktov v digitálnom rozhraní IT. Najjednoduchším spôsobom je využiť možnosti napr. softvéru Microsoft PowerPoint alebo iného prezentačného softvéru.

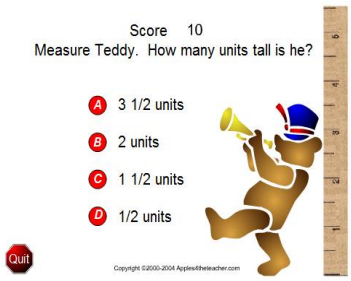
Matematické myslenie podporované softvérom

Absolvent predprimárneho vzdelávania získa poznatky a schopnosti, ktoré majú význam vo vzťahu aj k propedeutike (základom) matematickej gramotnosti. V materskej škole sa rozvíjajú v rámci kognitívnych kompetencií: Základy riešenia problémov (obrázek 1-3), Základy kritického myslenia (obrázek 4-7), Základy tvorivého myslenia. Deti predškolského veku by sa mali oboznámiť pri manipulácii s predmetmi vo svojom okolí s matematickými pojmami ako priraďovanie, klasifikácia atď. Ku každému pojmu sme hľadali softvérovú podporu, ktorou by sa mohla u detí rozvíjať daná činnosť.



Obrázek 1. Priraďovanie

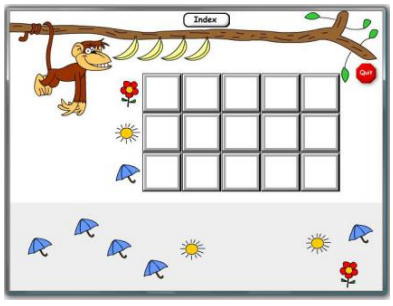
Obrázek 2. Klasifikácia



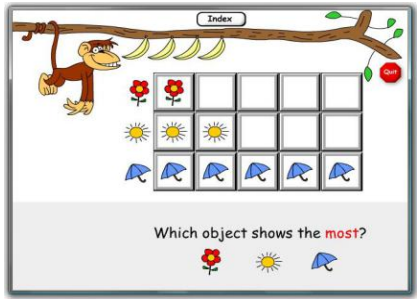
Obrázek 3. Meranie

Usporadúvanie zahŕňa schopnosť usporadúvať veci, najprv podľa veľkosti (od najmenších po najväčšie) a potom podľa počtu.

Ukážka softvérového prostredia Promethean Active Inspire:

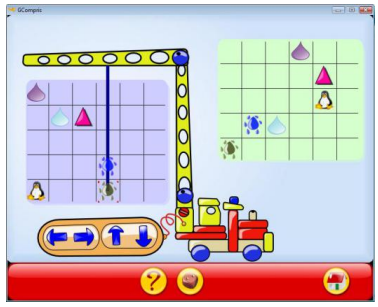


Obrázek 4. Softvérové prostredie



Obrázek 5. Softvérové prostredie

Obrázek 6. Porovnávanie



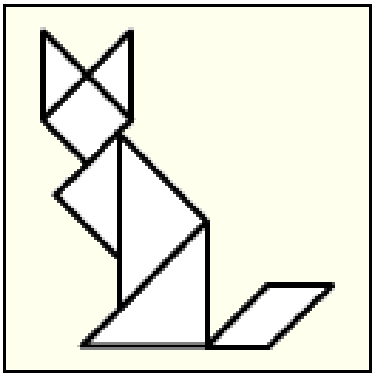
Obrázek 7. Priestorová predstavivosť

Tangram v multimediálnom priestore 21. Storočia

Hru tangram poznáme ako najstarší známy mechanický hlavolam pôvodom z Číny. Z didaktického hľadiska sa jedná o nadčasovú učebnú pomôcku v oblasti rozvoja jemnej motoriky, tvorivosti, logického a technického myslenia. PC hra tangram v spojení s modernými IKT prostriedkami (informačné a komunikačné technológie) nás posúva do dimenzie informačnej spoločnosti 21. storočia, pričom deťom predškolského veku ponúka možnosť získať tradičné, spoločnosťou cenené hodnoty spolu s novým fenoménom počítačovej gramotnosti. Tangram [19] so svojou legendou o vzniku a nové technológie nám ponúkajú možnosť hravou formou dosiahnuť zosúladenie tradičnej a novej formy vzdelávania v oblasti nadobúdania technickej zručnosti, upevňovania mravných hodnôt a socializácie deti v kolektíve.

Tangram

Pravidlá hry Tangram (obrázek 8) sú jednoduché. Dôležité je pracovať so všetkými dielmi skladačky, ktoré musia byť na seba napojené aspoň v jednom bode v obrazci a nesmú sa prekrývať. Rovnobežník môže byť použitý aj prevrátený**.**



Obrázek 8. Tangram mačka

S tangramom sa dá pracovať dvoma spôsobmi: poskladať jednotlivé časti do vopred daných obrysov, alebo podľa vlastnej fantázie a pri dodržaní základných pravidiel vytvárať nové obrazce. Pri skladaní podľa fantázie je vhodné výsledok, teda obrys i jeho riešenie, zaznačiť.

Práca detí na PCTANGRAM

Obrázek 9. Práca na PC

Obrázek 10. Práca na PC

Počítačové spracovanie hry tangram (obrázek 9 a 10) a systém interaktívnej tabule sú dobrým spojením pre získanie nielen základov počítačovej gramotnosti, ale aj novou možnosťou socializácie detí v kolektíve s využitím interaktívnych, multimediálnych a informačno-komunikačných technológií.

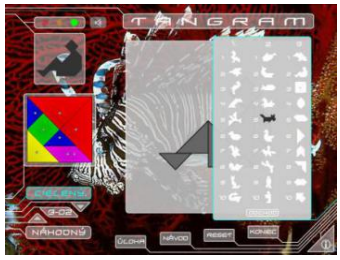
PC hra tangram

Hra vychádza z mechanického hlavolamu. Dizajn a hudba boli vybrané tak, aby deti zaujali. Obrázky na pozadí sú v troch skupinách orientované na prírodu a zvieratá. Hudba je skôr relaxačná, ale môžeme ju kedykoľvek vypnúť. Po spustení hry si na úvodnej obrazovke môžeme prečítať, čo je tangram a jeho pravidlá.

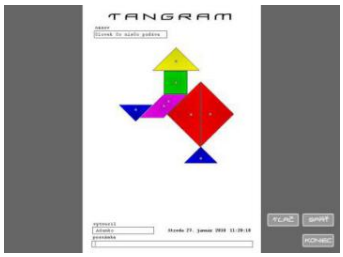
Ovládanie hry je rozložené v ľavej časti obrazovky v stĺpci pod sebou. Semafor náročnosti, náhľad na obrys skladaného tangramu, 7 častí tangramu (obrázek 6-11) usporiadaných v štvorci a výberové tlačidlá na vstavané obrazce. V spodnej časti sú umiestnené tlačidlá koniec hry, reset, úloha a návod, v ktorom nájdeme pútavou formou spracovaný opis celého programu. Zvyšná plocha je vyčlenená na skladanie.

Ukážky z počítačovej hry tangram:

Obrázek 11. PC hra



Obrázek 12. PC hra



Obrázek 13. PC hra

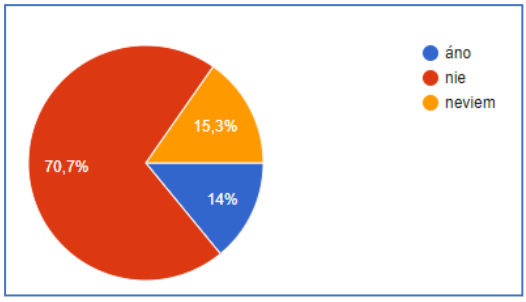
V samotnej hre sa nám ponúka viac možností ako ju môžeme používať vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Na skladanie si môžeme cielene vybrať jeden z 30 vstavaných obrazcov, ktorý sa môžeme pokúsiť poskladať. Hra obsahuje aj voľbu náhodné generovanie a tá rieši vyber obrazca na skladane za nás. Ďalšou možnosťou, ktorú nám

hra ponúka, je prostredníctvom tlačidla úloha. Obrazovka sa prepne akoby na prázdny list papiera so siedmimi časťami tangramu, kde je priestor na vlastnú tvorbu. [21] Najkrajšie a najzaujímavejšie výtvory si môžeme vytlačiť na tlačiarni. „Moderná pedagogika zdôrazňuje, že je potrebné stále vo väčšej miere umožniť žiakom také činnosti, ktoré vychádzajú z ich vnútornej motivácie a sú, pokiaľ je to možné, spojené s priamym poznávaním javov a dejom." [1] K naplneniu tejto myšlienky čoraz viac prispieva aj kvalitný hardvér a multimediálny, vysoko interaktívny softvér, ktorý v maximálnej miere pomáha deťom priblížiť problematiku, s ktorou sa oboznamujú pri výchovno-vzdelávacej činnosti. Ide v zásade o programovú aplikáciu hry tangram, ktorú môžeme ovládať a ktorá zároveň pôsobí minimálne na dva z našich zmyslov. Ak hovoríme o multimediálnom priestore z hľadiska vzdelávania a výchovy, je to čas vyčlenený na vzdelávanie prostredníctvom multimédií.

Mobilné digitálne aplikácie – rozšírená realita (Augmented Reality) (obrázek 12)

V rámci dostupnosti a využívania digitálnych technológií v materských školách na území Slovenskej republiky z pohľadu didaktiky, sa nám javí ako nedostatočné. Vychádzame z praktického poznania na prítomnosť mobilných technológií v materských školách v rámci celej Slovenskej republiky, formou Národného projektu Implementácia digitálnych technológií do edukácie v materských školách, ktorá bola realizovaná od roku 2009 do 2014 formou Metodicko pedagogického centra – Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania.

Rozšírená realita (obrázek 14), technológia, ktorá môže premeniť jednoduché pieskovisko do inovatívne interaktívneho zariadenia pre vzdelávanie a zábavu. V roku 2017 Lego spustila svoje nové Augmented reality časopisy a Lego Augmented Reality – Studio. Aplikácia ponúka nový AR zážitok. LEGO AR-Studio obsahuje šesť virtuálnych súborov, ktoré prenikajú do popularity hier, ako je napr. Pokémon. Pomocou nášho mobilného zariadenia a aplikácie Lego AR môžeme ukázať našim deťom 3D modely štruktúry Lego a môžu rozhodnúť, ktorá je pre nich zaujímavejšia.

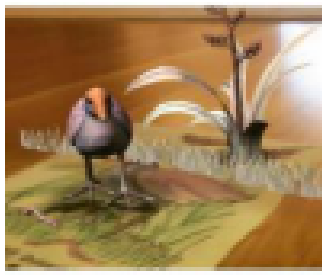


Obrázek 14. Graf z výskumu

Stretli ste sa s pojmom Augmented reality?

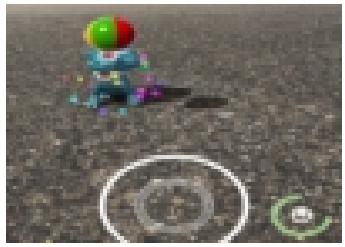
Predstavíme niektoré aplikácie, ktoré môžu byť použité ako v materskej škole tak aj mimo nej, riadené rodičmi.

1. Quiver-3D color App – Quiver (obrázek 15) je aplikácia na maľovanie, podporujúca ako učenia tak aj zábavu. Stránky na maľovanie si deti majú možnosť stiahnuť a vytlačiť zadarmo z http://www.QuiverVisi on.com.



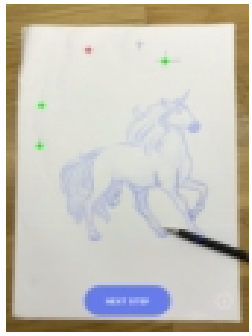
Obrázek 15

2. AR Dragon (obrázek 16). Pre vzdelávacie účely tejto aplikácie AR je starostlivosť a zodpovednosť. AR Dragon je aplikácia, ktorá pomáha deťom naučiť sa starať o niekoho, s úmyslom pomôcť deťom rozvíjať sociálne schopnosti.



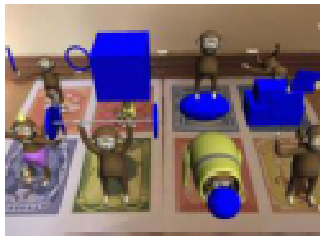
Obrázek 16

3. Sketch AR (obrázek 17). Aplikácia kladie virtuálne obrázky na bielom papieri, ako predlohu. Úspech inšpiruje deti, aby pokračovali vo svojich kresbách. Deti vidia virtuálny obraz na papieri, na základe ktorého môžu urobiť nákres.

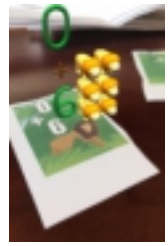


Obrázek 17

4. AR FlashCards Shapes And Addition. AR Karty-tvary (obrázek 18) a doplnky (obrázek 19) je aplikácia využiteľná aj v rodine. Aplikácia napomáha rozvoju matematických operácií aj na elementárnej úrovni, vhodnej na výučbu v materských školách.



Obrázek 18



Obrázek 19

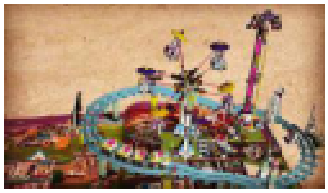
5. Aurasma, Walla Me, QR code (obrázek 20). S týmito aplikáciami môžeme vytvoriť poklad pre hru na lov v materskej škole. Učiteľ môže niečo skryť (napríklad riešenie pre úlohu). S pomocou týchto aplikácií deti môžu dekódovať riešenia alebo správy atď.

Obrázek 20

6. Animal 4D+ (obrázek 21). V aplikácii môžeme ukázať zvieratá v 3D priestore. Zvieratá, s ktorými sa deti stretávajú bežne, môžu vidieť v ich bezprostrednom prostredí, no exotické zvieratá túto možnosť nemajú. A práve táto aplikácia napomáha rozvíjať u detí rozvoj experimentálnych zručností, ktoré podporujú učenie sa detí.

Obrázek 21

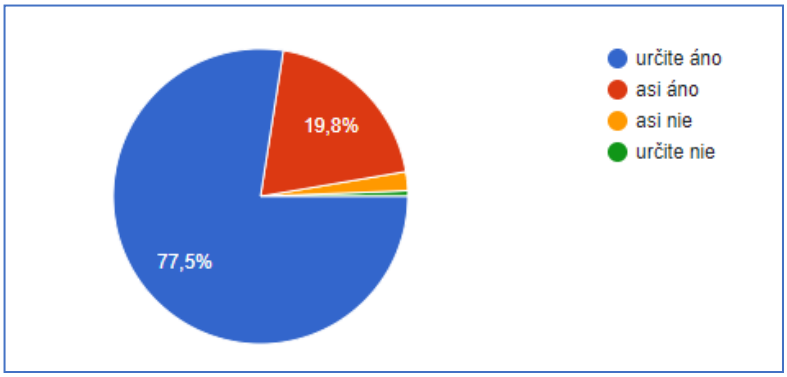
7. Lego 3D katalóg (obrázek 22) ukazuje nové Lego produkty v 3D animácii, ktoré pre deti veľmi motivujúce. Majú možnosť v tejto aplikácii pozorovať všetky prvky stavebnice zo všetkých strán.



Obrázek 22

V súčasnosti sa v materských školách nachádzajú rôzne mobilné technológie, ktoré by mali byť využívané hlavne na podporu vzdelávania detí, byť ich motivačným zdrojom ako aj prostriedkom na učenie sa, so zámerným edukačným cieľom, aby bola interakcia medzi učiteľom a dieťaťom taká, ktorá by viedla k určitej zmene učiaceho sa. Mobilné technológie rozvíjajú u detí komunikáciu a spoluprácu, tvorivosť, sociálno-dramatické hry, učia deti učiť sa. Dostatok a rôznorodosť mobilných technológií v materských školách, ešte nie je záruka, že sa využívajú v takej miere, na ktorú boli určené. Účinné využitie a znalosť mobilných technológií, rozvoj vlastných poznatkov, ovládanie didaktiky a vývinových osobitostí detí je orientované na kvalitný proces vyučovania. Nielen didakticky správna príprava na edukačný proces ale aj podpora mobilných technológií prispieva k súladu a interakcii učiteľa a dieťaťa (obrázek 21).

Myslíte si, že rýchly vývoj digitálnych technológií si vyžaduje od Vás ako učiteľa sústavné zdokonaľovanie Vašich digitálnych kompetencií v rámci školení?



Obrázek 23. Graf z výskumu

Dnes sa stretávame stále častejšie s pojmom rozšírená realita – Augmented Reality, v rôznom pracovnom aj súkromnom prostredí. Využíva sa na komerčné ale aj vzdelávacie účely. Je dostupná vo forme aplikácií aj pre deti predškolského veku, aj v knižnej podobe. Využívaná je hlavne na hru, rozvoj fantázie a kreativity. Nazdávame sa, že téma poskytuje možnosti pre tvorivú bádateľskú činnosť, ktorej výsledkom budú dáta vypovedajúce o reálnom stave tejto problematiky v súčasnosti.

Výskumný problem

Je zameraný na účinné využívanie interaktívnej tabule v procese výučby subjektov podieľajúcich sa na výučbe. Je úsudkom výskumníkov, ktorý vznikol z pozorovania, analyzovania interpretovania diskurzných praktík v známom školskom edukačnom kontexte. Súčasný pedagogický diskurz v nazeraní na možnosti účinného využívania digitálnej tabule vo výučbe sa kvalitatívne posunul, ale didaktická prax na základe skúseností zaostáva. Často sme svedkami využívania digitálnej tabule v procese výučby bez efektivity ako statický nástroj.

Je zameraný na účinné využitie mobilných technológií v procese výučby, na spolupráci subjektov účastných na vzdelávaní. Rozšírená realita – Augmented Reality – AR, aktuálne novodobý pojem, skôr neznámy v oblasti vzdelávania. Táto technológia sa osvedčuje ako veľmi užitočný nástroj v našom každodennom živote, ktorý by mohol byť v procese výučby veľmi podnetný.

Ciele výskumu

Hlavným cieľom je kvalitatívne skúmať účinnosť využívania interaktívnej tabule v procese výučby subjektov podieľajúcich sa na výučbe a skúmaním zistiť súčasný stav mobilných technológií v materských školách so zameraním sa na Augmented reality – AR.

Rozvinutím hlavného cieľa koncipujeme špecifické ciele, a to:

a. Skúmať rozvíjanie spôsobilostí subjektov v procese výučby cez digitálne technológie využitím interaktívnej tabule.
b. Zistiť, čo ovplyvňuje získanie a rozvoj digitálnych kompetencií subjektov výučby, ako ich ony nadobúdajú a zdokonaľujú.
c. Zistiť ako, a či je možné ich vhodne(jšie) integrovať do procesu výučby, a ako ich je možné udržiavať a aktívne sa im učiť sa.
d. Získať poznanie, ktoré umožní účinne konať, meniť realitu prostredníctvom AR – rozšírenej reality.

Výskum má za cieľ skúmať sebavedomé a kritické využívanie interaktívnej tabelu a jej uplatňovanie v procese učenia a učenia sa. Ako digitálne kompetencie učiaceho subjektu participujú na rozvoji logického a kritického myslenia učiaceho sa. Ako ovplyvňujú nadobúdanie poznatkov a rozvoj komunikatívnych a informačných spôsobilostí učiacich a učiacich sa subjektov.

Štatistická analýza

Pomocou kvantitatívneho výskumu sme realizovali konkrétnu implementáciu digitálnych a mobilných technológií v predškolskom vzdelávaní prostredníctvom dotazníka. V rámci analýzy súčasného stavu využívania mobilných technológii vo výchov-

no-vzdelávacom procese sme pedagógom materských škôl zaslali e-mailom požiadavku na spoluprácu s cieľom získať relevantné údaje o využívaní mobilných technológií vo výchovno-vzdelávacom procese. Oslovených bolo 2000 respondentov.

Cieľom dotazníka je zistiť súčasný stav materiálneho vybavenia materských škôl v oblasti digitálnych a mobilných technológií a ich využívania v predprimárnom vzdelávaní. Zároveň chceme zistiť aj vplyv školení a kurzov na metódy a formy výchovno-vzdelávacom procese v digitálnom prostredí. Dotazník je anonymný.

Počet respondentov bol dosiahnutý ako 482. Metódy dotazníkov boli aplikované na oblasť predškolského vzdelávania. Táto analýza bola postavená na predpokladoch vychádzajúcich zo súčasných vzdelávacích prístupov, kde pedagogická prax nebola tak široko využívaná. Výsledky tejto analýzy môžu byť podľa priority súčasného stavu výhodné pre ďalšie teoretické a praktické rozšírenie tejto témy.

V prospech tejto empirickej analýzy bolo definovaných 6 nasledujúcich štatistických hypotéz:

Hypotéza 1.

1H0: Medzi frekvenciou používania interaktívnej tabule a veľkosťou obce nie sú štatisticky významné závislosti.

1H1: Medzi frekvenciou používania interaktívnej tabule a veľkosťou obce sú štatisticky významné dôležité závislosti.

Hypotéza 2.

2H0: Medzi frekvenciou používania tabliet alebo smartfónov a veľkosťou obce nie sú štatisticky významné dôležité závislosti.

2H1: Existujú štatisticky významné dôležité závislosti medzi frekvenciou používania tabliet alebo smartfónov a veľkosťou dediny.

Hypotéza 3.

3H0: Medzi frekvenciou využívania mobilných technológií vo vzdelávaní a veľkosťou obce nie sú štatisticky významné závislosti.

3H1: Existujú štatisticky významné dôležité závislosti medzi frekvenciou používania mobilných technológií vo vzdelávaní a veľkosťou dediny.

Hypotéza 4.

4H0: Medzi frekvenciou využívania mobilných technológií vo vzdelávaní a vekovou kategóriou respondentov nie sú štatisticky významné závislosti.

4H1: Existujú štatisticky významné závislosti medzi frekvenciou využívania mobilných technológií vo vzdelávaní a vekovou kategóriou respondentov.

Hypotéza 5.

5H0: Medzi požadovanou úrovňou znalostí mobilných technológií vo vzdelávaní a vekovej kategórii respondentov nie sú štatisticky významné závislosti.

5H1: Existujú štatisticky významné závislosti medzi požadovanou úrovňou znalostí mobilných technológií vo vzdelávaní a vekovou kategóriou respondentov.

Hypotéza 6.

6H0: Neexistujú štatisticky významné závislosti medzi požadovanou úrovňou znalostí mobilných technológií vo vzdelávaní a veľkosti obce.

6H1: Existujú štatisticky významné závislosti medzi požadovanou úrovňou znalostí mobilných technológií vo vzdelávaní a veľkosti obce.

Výsledky kvantitatívnej analýzy boli dosiahnuté pomocou štatistických metód, ktoré je možné preniesť do dvoch kategórií – neparametrických a parametrických testov. Úvaha, ktorá môže byť vhodná, závisí od testu normálnosti. [3]

Testovanie tejto normality pomocou pravidiel [19] a testovanie všetkých hypotéz bolo dosiahnuté s výsledkami vo forme p-hodnoty, ktorá sa porovnáva s definovanou hladinou významnosti $\alpha = 0,05$. Forma analýzy pozostávala z deklarovaných hypotéz testujúcich existenciu štatisticky významných závislostí medzi jednotlivými javmi.

Rôzne vlastnosti analyzovaných dotazníkových údajov boli overené kvantitatívnym výskumom. Všetky predpokladané hypotézy boli testované na hladine významnosti 0,005. V súčasnosti sú v materských školách rôzne mobilné technológie, ktoré by sa mali využívať najmä na podporu vzdelávania detí, mali by slúžiť ako zdroj motivácie alebo vzdelávacieho nástroja s určeným vzdelávacím cieľom, aby interakcia medzi učiteľmi a deťmi viedla k určitej zmene učiaceho sa. Mobilné technológie rozvíjajú komunikáciu a spoluprácu, tvorivosť, sociálno-dramatické hry a učenie detí učiť sa. [19] Avšak dostatočná rôznorodosť mobilných technológií v materských školách sama o sebe nezaručuje, že sa používajú v navrhovanom rozsahu. Účinné využívanie a znalosť mobilných technológií, rozvoj vlastných vedomostí, zvládnutie didaktiky a vývojových funkcií detí sa zameriavajú na kvalitný vyučovací proces. Rozšírená realita je termín, ktorý sa stáva čoraz obľúbenejším v rôznom pracovnom a súkromnom prostredí. Používa sa na komerčné aj vzdelávacie účely. Je k dispozícii vo forme aplikácií aj pre deti predškolského veku, dokonca aj v knihách. Používa sa hlavne na hranie, rozvoj fantázie a kreativity. Myslíme si, že táto téma ponúka priestor pre kreatívne skúmanie aktivít, výsledných údajov svedčiacich o skutočnom stave v súčasnosti v tejto oblasti.

Digitálne a mobilné technológie vo výučbe predstavujú prostriedok získavania informácii v súvislosti s digitálnymi technológiami na báze komunikácie a ich integrácia do výučby poskytuje informačne zdroje, názory, pripadne obavy, umožňuje zdieľať svoje učebné skúsenosti prostredníctvom digitálnych technológií, učiť sa od iných, ale najme učiť sa spolu s ostatnými (koncept kolaboratívneho učenia sa); t.z. interagovať s inými preto, aby sme sa vzájomne obohatili. Digitálne technológie sú neodmysliteľnými nástrojmi učiacich sa subjektov, učiteľov nevynímajúc. Majú ašpiráciu podnietiť zmenu uhľa pohľadu na výučbu.

Literatura

[1] Blaško M. (2009), Niektoré aspekty školskej reformy, Košice: KIP TU, http://web.tuke.sk/kip/download/vuc31.pdf

[2] Brincková J. (1996), Didaktická hra v geometrií, Bratislava: Dony
[3] Hendl J. (2014), Statistika v aplikach, Praha: Portál
[4] Kalaš I. (2011), Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. Analytická štúdia. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva
[5] Kalaš I. (2010), Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní, Bratislava: UNESCO
[6] Koreňová L. (2015), Mobile learning in elementary and secondary school mathematics in Slovakia, „The Electronic Journal of Mathematics & Technology", Vol. 9, No. 3
[7] Koreňová L. (2016), Možnosti mobilných technológií v predprimárnom vzdelávaní. Possibilities of mobile technologies in pre-primary education, in: DIDMATTECH 2016. New methods and technologies in education and practice, Budapest: Eötvös Loránd University
[8] Koreňová L., Gunčaga J. (2018), Augmented reality in mathematics education for pre-service teachers in primary level, in: APLIMAT. 17th Conference on Applied Mathematics, Bratislava: STU
[9] Kostrub D. (2008), Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?, Prešov: ROKUS
[10] Kostrub D., Severini E., Rehúš M. (2012), Proces výučby a digitálne technológie, Bratislava/Martin: Alfa print s.r.o.
[11] Kostrub D., Rehuš M., Severini E. (2012), Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/ študenta, in: E. Gašparova et al., Osobnosť učiteľky/učiteľa verzus osobnosť dieťaťa, Lučenec: Spoločnosť pre predškolskú výchovu
[12] Kostrub D. (2010), Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta, in: E. Gašparova at al., Materská škola a svet około, Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu
[13] Kvapilová J. (2009), Rozšířená realita. Mobilní využití. Diss, Brno: Masarykova univerzita
[14] Moravčík M., Pekárová J., Kalaš I. (2009), Digital technologies at preschool: class scenarios, in: Proc. of 9th WCCE. IFIP World Conference on Computers in Education
[15] Mujkošova E. (2011), Spoznávajme a objavujme svet s využívaním digitálnych hračiek a interaktívnej tabule, in: E. Gašparova et al., Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole, Martin: Spoločnosť pre predškolskú výchovu
[16] Pavlovkin J., Ďuriš M. (2012), Príprava učiteľov pre informačnú spoločnosť, Banská Bystrica: UMB
[17] Škodáčková A. (2013), Rozvoj digitálnej gramotnosti pedagógov materských škôl, Bratislava
[18] Siraj-Blatchord, Sylva K. (2006), Capturing quality in early childhood through environmental rating scales, „Early Childhood Research Quarterly", Vol. 21

[19] Tokárová J. (2008), Ako sa zrodil Tangram, http://www.tokarova.szm .sk/ dokumenty/matematika/tangram/tangram.htm
[20] Vaclavik M. et. al. (2019), Particular Analysis of Normality of Data in Applied Quantitative Research, in: Proceedings of the Computational Methods in Systems and Software. CoMeSySo 2018: Computational and Statistical Methods in Intelligent Systems, https://doi.org/10.1007/978-3-030-00211-4_31
[21] Viglašský M. (2009), PC Tangram, dimenzia tvorivého rozvoja edukačnej činnosti v predškolskom veku, in: E. Gašparová, D. Kostrub, Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Materská škola na prahu 21.storočia, Žilina: SPV-ZV

DZIECKO W ŚWIECIE REKLAMY

Stud. lic. Barbara Sacharczuk
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Polska

CHILD IN THE ADVERTISING WORLD

Stud. bach. Barbara Sacharczuk
University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Poland

Abstract

At home, at school, in the street, on the screen, on the radio and in the paper version, he accompanies us every day – advertising. The medium of mass media encouraging us to consuming. Encouraging to buy and own. Attracting with color, price, suitability. Advertising affects both adults and children. Regendles of age, social status and place of residence. The child can afdect both positively and negatively. On the one hand it awake us the imagination and enriches the child the childs language. On the other hand, it influences the need to having.

Key words: advertisement, child, parents, affect

Czym jest reklama? – krótki rys historyczny

Reklama (łac. reclamare) oznacza „hałasowanie, robienie wrzawy". Określenie to związane jest z pierwotnym rozumieniem reklamy czyli zjawiska robienia zamieszania mającego na celu pokazanie jakiegoś produktu. Nie jest możliwe określenie, kiedy po raz pierwszy wykorzystano zjawisko reklamy. Bardzo prawdopodobne jest pojawienie się jej po powstaniu wymiany handlowej. Pierwotnie reklama miała charakter ustny i była związana z dokonywaniem wyborów w różnych formach życia społecznego. Wiele informacji o reklamie w wersji pisemnej pochodzi z czasów starożytnej Grecji oraz Rzymu. [4, s. 13-14] W czasach średniowiecznych najczęściej zdobywało się klientów poprzez nawoływanie czyli reklamę ustną. Wraz z rozwojem społecznym, powstawaniem prasy na początku XIX wieku pojawiła się reklama we współczesnym znaczeniu. W tym okresie pojawiły się również agencje reklamowe oraz osoba agenta reklamowego. Zaczęto sprzedawać przestrzeń w gazetach. Największy przełom w funkcjonowaniu reklamy spowodowało radio. Pojawiło się na początku lat dwudziestych XX wieku. Pokazało ono swą skuteczność podczas wyborów prezydenckich przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych w 1920 r. oraz

szybkiej sprzedaży reklamowanych produktów. Rozwój telewizji w latach sześćdziesiątych XX wieku sprawił zmniejszenie ilości reklam radiowych i przeniesienie tej formy marketingu na ekran. Do dnia dzisiejszego reklama pozostaje najskuteczniejszym sposobem zachęcania do korzystania z usług oraz robienia zakupów. [5, s. 20-23]

Wpływ reklamy na dziecko

Czy człowiek jest podatny ma manipulację? Czy świat nami manipuluje? Reklama jest rzadko spotykanym sposobem legalnej manipulacji. Oddziałuje na swojego odbiorcę mając na celu zmianę jego działania. Odbiorca często nieświadomie ulega tej manipulacji. [3, s. 77] Dzieci stają się łatwym łupem w dorosłym świecie manipulowanym przez reklamy. Jest to sposób prostego marketingu, w którym dzieci są wykorzystywane do osiągnięcia zysków. Dziecko w pierwszych latach swojego życia jest istotą bardzo niewinną, w tym czasie rozwija się logiczne myślenie, dzięki któremu dziecko potrafi odróżnić fikcję od realnego świata. [1, s. 14] U młodych ludzi możemy zaobserwować tzw. „syndrom łatwego łupu". Jest to cecha, przez którą dzieci są bardziej narażone na wpływy środowiska niż dorośli. Syndrom ten analogicznie tłumaczony jest do realiów myśliwskich, w których ofiara, nieświadoma nadchodzącego bezpieczeństwa, wystawia się jako cel myśliwego. Dzieci też można utożsamiać z ofiarami, które ciągle narażane są na wpływ reklam oraz programów. [1, s. 26-27]

Dlaczego reklamy wywierają tak wielki wpływ na młodego odbiorcę? Większość przybiera formę krótkiego filmu animowanego. Wśród cech reklamy można wyróżnić: intensywne kolory, krótki czas trwania, prosty, zwięzły język, muzykę wpadającą w ucho, grafikę przykuwającą uwagę, powtarzalność emisji reklamy. Największym plusem treściowym reklamy jest humor słowny oraz sytuacyjny. [2, s. 80-81] Dzieci często bardziej orientują się w ofercie reklamowej niż dorośli. Niejednokrotnie podczas zakupu towaru to ich głos najbardziej się liczy. Reklama niby kierowana jest do dorosłych, ale często wywiera wpływ na dzieci jako grupę odbiorców najbardziej opiniotwórczych. Dzieci nie zdają sobie sprawy, że są wykorzystywane, aby dotrzeć do dorosłej osoby. Dzieci poprzez zapamiętywanie i powtarzanie reklam wywierają wpływ na postawę rodziców. Jako odbiorcy reklam charakteryzuje je mało rozwinięty krytycyzm, słaba zdolność przetwarzania informacji, problem z oddzieleniem fikcji od rzeczywistości, podatność na wpływy zawarte w reklamie oraz chęć naśladowania. Pod tym względem dziecko bardzo łatwo daje sobą manipulować oraz nie jest w stanie przeciwstawić się wpływom reklamy. Młody odbiorca często nie radzi sobie z treścią zawartą w reklamie i samodzielnie próbuje ją interpretować. Interpretacja ta tworzy w głowie dziecka zniekształcony obraz świata. Nieprawdziwy obraz świata wywołuje u dziecka zmianę w zachowaniu, mówieniu oraz sposobie myślenia. Jednym z ważniejszych czynników wpływających na dziecko jest właśnie reklama. Kreuje jego myślenie oraz zachowanie. Bardzo ważna jest kontrola treści reklamowych, przyswajanych przez dzieci, przez osoby dorosłe. Reklama nie może wzbudzić w dziecku

przekonania, że niekupienie przez rodziców konkretnego produktu lub skorzystanie z określonej usługi oznacza brak troski rodzicielskiej. [5, s. 85-95] Najczęściej wybieraną oraz najbardziej efektywną formą reklamy jest reklama telewizyjna. Ten rodzaj reklamy dociera do dziecka najbardziej intensywnie. Steruje ona wyobraźnią młodego odbiorcy. Najważniejszą formą przekazu reklamowego kierowaną do dzieci jest reklama umieszczona przed lub pomiędzy programami kierowanymi do młodych odbiorców – np. bajki, kreskówki. Dziecko przyzwyczaja się do przerwy w bajce a reklama staje się nieodzownym elementem oglądania telewizji. [5, s. 103-107]

Często możemy zauważyć dziecko jako bohatera reklamy. Występuje on zarówno w roli klienta jak i aktora pozyskującego nowego odbiorcę. Dziecko – bohater reklamy przyciąga rówieśników, zapewnia wiarygodność przekazu. Wśród dorosłych wyzwala instynkt macierzyński, który ma chronić dziecko przed jego nadużywaniem. W obu przypadkach osoba dziecka wywołuje emocje o charakterze emocjonalnym. [5, s. 87-88]

Wpływ reklamy na dziecko w świetle badań naukowych

Urszula Szulczyńska oraz Monika Kulon w artykule „Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych" przeprowadziły badanie ankietowe na 100 rodzicach posiadających dzieci w przedziale wiekowym od 3 do 7 lat. Podstawowym celem badań było „przedstawienie roli, jaką reklama telewizyjna odgrywa w życiu dziecka". Badanie określało, czy w opini rodziców reklama ma pozytywny czy negatywny wpływ na dziecko, czy rodzice wpływają na to, co oglądają ich pociechy oraz na rozumienie przekazów reklam.

Badanie ankietowe składało się z sześciu części: 1. Struktura badanej grupy. 2. Opinie badanych na temat znaczenia telewizji w życiu ich dzieci. 3. Opinie badanych na temat odbioru reklam przez dzieci. 4. Opinie ankietowanych o atrakcyjności reklam. 5. Opinie respondentów odnoszące się do wpływy reklamy na dziecko i jego zachowanie. 6. Opinie ankietowanych dotyczące wpływu reklam na stan psychospołeczny dziecka.

W badaniu wzięło udział 100 rodziców w wieku poniżej 24 lat do powyżej 36 lat. Najliczniejszą grupą byli rodzice w wieku 25-36 lat. Ankietowani posiadali wykształcenie średnie, zawodowe i wyższe. Najliczniejszą grupą byli rodzice z wyższym wykształceniem. W badaniu wzięli udział rodzice zarówno mieszkający na wsi, jak i w mieście o zróżnicowanej liczbie ludności. Najliczniejszą grupą byli rodzice zamieszkujący miasto powyżej 300 tysięcy mieszkańców. Ankietowani określali również płeć dziecka.

Ankietowani wskazali znaczenie telewizji w życiu własnego dziecka. Określali sposób spędzania czasu dziecka. Największą popularnością okazały się gry i zabawy z rówieśnikami. Jest to sposób spędzania czasu ponad 55% dzieci. Następną, najczęściej wykorzystywaną formą spędzania czasu wolnego jest oglądanie telewizji.

Na kolejnych pozyjach rodzice wymienili: czytanie książek, zajęcia dodatkowe, zajęcia komputerowe i uprawianie sportu.

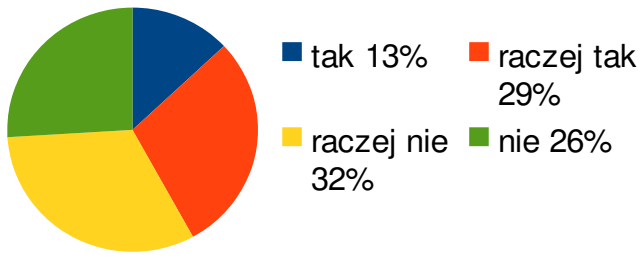
Następne pytanie odnosiło się do ilości spędzania czasu przed telewizorem. Najliczniejsza grupa dzieci ogląda telewizję od 1 do 3 godzin dziennie. Wśród najczęściej oglądanych programów w znacznej większości występują bajki a następnie reklamy. Dzieci najczęściej oglądają telewizję z rodzicami lub sami. Rodzice często kontrolują, co ich dziecko ogląda w telewizji oraz rozmawiają na temat oglądanych programów i reklam. Rodzice w dużym stopniu interesują się oglądanymi przez ich dzieci programami.

Kolejną część badania zajmował odbiór reklam. Rodzice większością głosów stwierdzili, że ich dzieci raczej lubią oglądać reklamy. W większości przypadków reklama u dzieci wywołuje radość, bardzo rzadko lęk i strach. Większość rodziców zauważyło, że reklama wywiera wpływ na chęć posiadania przez dziecko reklamowanego produktu. Rodzice nie są jednogłośni odnosząc się do stwierdzenia, „że im więcej dzieci znają reklam, tym są lepiej odbierane przez rówieśników".

Czwarta część ankiety odnosiła się do atrakcyjności reklam. Największa część dzieci ogląda reklamy zabawek. Następnie plasują się reklamy artykułów dziecięcych, artykułów spożywczych oraz artykułów gospodarstwa domowego. W reklamach dzieci najczęściej zwracają uwagę na postacie fikcyjne, następnie na rówieśników, muzykę, humor oraz znane osobistości. W opinii badanych reklama do życia dziecka wniosła chęć posiadania produktu ze względu na modę. Ankietowani stwierdzili, że reklama rozwija wyobraźnię, chęć posiadania ze względu na przydatność i humor.

Piąta część ankiety odnosiła się do opinii badanych osób na temat wpływu reklam na zachowanie dzieci. Część ta składała się z pięciu pytań (pytania i odpowiedzi zamieszczone na wykresach).

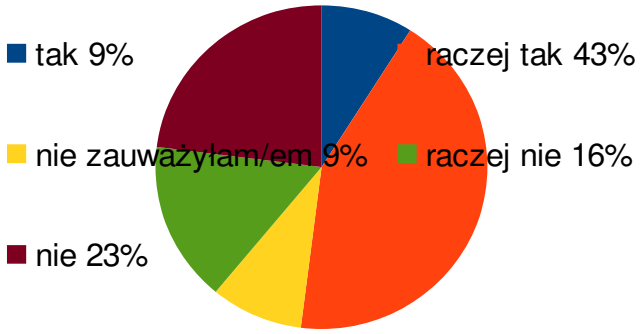
Wykres 1. Czy w wyniku oglądania reklam Pani/Pana dziecko zaczęło wymuszać zakupy reklamowanych artykułów?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie U. Szulczyńska, M. Kulon, Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych

Badania wykazały, że reklama nie wywarła presji posiadania reklamowanego produktu na 58% badanych. 32% rodziców stwierdziło, że po obejrzeniu reklamy dzieci raczej nie wymuszały zakupu reklamowanego produktu. 26% dzieci nie wymuszało zakupu. Wśród 42% dzieci wymuszających zakup 29% raczej wymuszało, 13% wymuszało zakup.

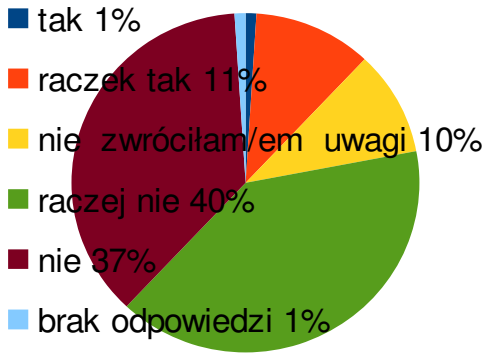
Wykres 2. Czy ważne jest dla Pani/Pana dziecka posiadanie reklamowanych rzeczy?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie U. Szulczyńska, M. Kulon, Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych

52% rodziców (z czego 9% tak a 43% raczej tak) uważa, że dla ich dzieci ważne jest posiadanie reklamowanych rzeczy. 39% rodziców (z czego 16% raczej nie a 23% nie) uważa, że ich dzieci nie wykazują potrzeby posiadania reklamowanych rzeczy. 9% nie zauważyło u dziecka zmiany w zachowaniu.

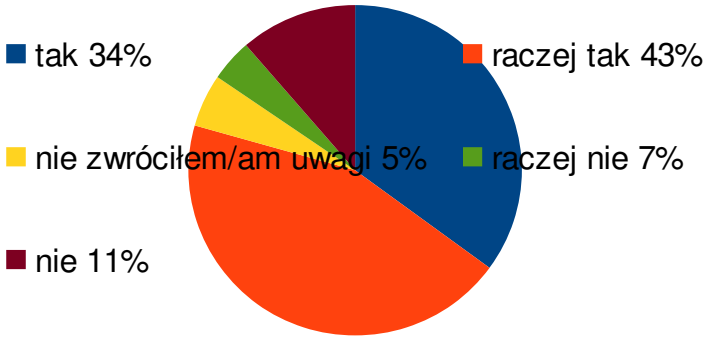
Wykres 3. Czy zauważył(a) Pani/Pan u swojego dziecka brak satysfakcji z otrzymania zabawki, której nie widziało wcześniej w telewizji?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie U. Szulczyńska, M. Kulon, Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych

Zdecydowana większość rodziców 77% (z czego 40% raczej nie, 37% nie) nie zauważyła braku satysfakcji z otrzymania zabawki, której wcześniej nie widziało w telewizji. 12% ankietowanych zauważyło, że ich dzieci wykazały brak satysfakcji z otrzymania zabawki, której wcześniej nie widziało w telewizji. 10% rodziców nie zwróciło uwago na zachowanie dziecka po otrzymaniu przez nie zabawki.

Wykres 4. Czy zauważył/a Pan/Pani u swojego dziecka satysfakcję z otrzymania zabawki, której reklamę widziało wcześniej w telewizji?



Źródło: Opracowanie własne na podstawie U. Szulczyńska, M. Kulon, Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych

Zdecydowana większość dzieci – 77% (z czego 34% tak, 43% raczej tak) wykazało satysfakcję z otrzymania zabawki, której reklamę widziało wcześniej w telewizji. 5% badanych nie zwróciło uwagi na zmianę zachowania. 18% rodziców (z czego 7% raczej nie, 11% zdecydowanie nie) nie zauważyło satysfakcji u swojego dziecka z otrzymania zabawki, której reklamę widziało wcześniej w telewizji.

Wykres 5. Czy chciałaby Pani/Pan żeby została ograniczona liczba reklam kierowanych do dzieci?

Źródło: Opracowanie własne na podstawie U. Szulczyńska, M. Kulon, Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych

Zdanie rodziców w związku z ograniczeniem liczby reklam kierowanych do dzieci podzieliło rodziców po równo. 36% zadeklarowała, że chciałaby, aby reklamy kierowane do dzieci zostały ograniczone. 36% badanych stwierdziło, że nie chciałoby ograniczenia liczby reklam kierowanych do dzieci, zaś 28% ankietowanych nie miało zdania na ten temat.

Ostatnia część badania ankietowego dotyczyła opinii badanych na temat wpływu reklam na stan psychospołeczny ich dziecka. Większość rodziców nie zauważyło poprawy wymowy dziecka pod wpływem oglądanych reklamach. Podobnie uplasowała się poprawa słuchu muzycznego dziecka. Większość rodziców zauważyło poprawę pamięci u swoich dzieci. Zdecydowana większość dzieci pod wpływem reklamy nie stała się nadpobudliwa. Połowa rodziców zauważyła poprawę ogólnego stanu wiedzy. Zdecydowana większość ankietowanych wskazała na rozwój wyobraźni dziecka pod wpływem reklam. Reklama przyczyniła się do ukształtowania u połowy dzieci nawyków dbania o higienę.

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Urszulę Szulczyńska oraz Monikę Kulon możemy powiedzieć, że reklama ma pozytywny wpływ na rozwój dziecka. W większości przypadków reklama wywoływała u dzieci pozytywne reakcje. Jest ona również skutecznym źródłem marketingowym, o czym świadczy chęć posiadania przez dzieci reklamowanych produktów. Oglądanie reklam przyczynia się przede wszystkim do rozwoju wyobraźni. Oczywiście, musimy również uważać na negatywne skutki reklamy, np. wymuszanie zakupu reklamowanych produktów oraz potrzeba posiadania reklamowanych rzeczy. [6]

Reklama jest źródłem poznania produktów, napędzającym gospodarkę. Jest formą marketingu, która może przyjąć postać zarówno pozytywną, jak i negatywną. Nie jesteśmy w stanie zablokować jej negatywnych skutków, jednak możemy dbać i kształtować pozytywne wpływy reklamy na dzieci.

Literatura

[1] Acuff D.S., Reiher R.H. (2005), Kidnaping. Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka, Gliwice: Helion

[2] Jasielska A., Maksymiuk R.A. (2010), Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psycholofia, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR

[3] Kasztelan E. (1999), Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu, Wrocław: Alta2

[4] Kowal-Orczykowska A. (2007), W niewoli reklamy? Percepcja ukrytych przesłań reklamy prasowej, Kraków: Oficyna Wydawnicza Implus

[5] Lizak J. (2006), Język reklam dla dzieci, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

[6] Szulczyńska U., Kulon M. (2009), Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych, „Ekonomiczne Problemy Usług. Zeszyty Naukowe Uniwersy-

tetu Szczecińskiego", nr 42, http://bazhum. muzhp.pl/media//files/Ekonomiczne_Problemy_Uslug/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2009-t-n42/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2009-t-n42-s369-378/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2009-t-n42-s369-378.pdf

UNIWERSALNE WARTOŚCI MORALNE I SPOŁECZNE DZIECIĘCEJ LITERATURY POLSKIEJ I JAPOŃSKIEJ

Dr Aleksandra Kruszewska, Justyna Lander
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy
im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

UNIVERSAL MORAL AND SOCIAL VALUES OF CHILDREN'S LITERATURE IN POLAND AND JAPAN

Dr Aleksandra Kruszewska, Justyna Lander
Jan Długosz University in Częstochowa, Poland

Abstract

The aim of the article was to show similarity, despite cultural differences, treating the most important values in the life of every human being. Both in Poland and in the Land of the Rising Sun, children from an early age are inculcated above all being good not only for other people, but also for everything that surrounds us. Through fairy tales, fairy tales, legends, passages and stories we teach young people how important in life are moral and social values such as respect, honesty, responsibility, generosity, courage, friendship, caring and many others that really boil down to being good human. Each of these literary genres carries a moral, a certain message and teaching that evil does not pay and only being good can not only make us happy but also other people.

Keywords: literary genres, fairy tale, fairy tale, moral values, good, evil

風吹けば桶屋が儲かる
(Kaze fukeba okeya ga moukaru)
Świat jest połączony nawet jeśli taki się nie wydaje. [1]

Najwcześniejsze dzieła literatury japońskiej przesiąknięte są kulturą i literaturą chińską. Widać w niej również wpływ literatury indyjskiej poprzez propagowanie buddyzmu w Japonii. Warto nadmienić, że przed sprowadzeniem kanji, język japoński w ogóle nie miał systemu zapisu. Według podań, przywiezienie znaków chińskich przypada na rok 402. Ponieważ jednak język japoński nie ma nic wspólnego z językiem chińskim, ani pod względem składniowym, ani morfologicznym, jak i fonetycznym, Japończycy musieli niejako stworzyć własny sylabariusz kana. To spowodowało powstanie systemu man'yogana, który był początkiem dwu dzisiejszych alfabetów:

hiragany i katakany. Nie można zapominać, że wszystko zapisywane jest pionowotategaki. Zmieniło się to w okresie meji, pod wpływem Europy. Co nie zmienia faktu, że tak jak na początku w Polsce książki spisywano łaciną, tak w Japonii pisano je w języku chińskim. Pierwszym histograficznym dziełem o Japonii była spisana w 712 r. w języku chińskim Kojiki – Księga dawnych wydarzeń, a następnie w roku 720 Nihon – shoki – Kroniki japońskie. Dopiero okres Heian przynosi klasykę literatury japońskiej. Heian to trwający od 794 do 1185 roku złoty wiek literatury i sztuki japońskiej. To właśnie w tym okresie powstają najważniejsze utwory, stanowiące po dziś dzień priorytetowe lektury dla Japończyków. Niewątpliwie zalicza się do nich Taketori monogatari, czyli Przypowieść o zbieraczu bambusu autorstwa Murasaki Shikibu. Kolejnym dziełem autorki jest Genji monogatari – Opowieść o księciu Genji z 1008 r. [2, s. 14] Bardzo ważne są również, spisane przez rywalkę Shikibu, Sei Shonagon Makura-no soshi, (obie były damami cesarskiego dworu) opisującym życie szlachty na dworze cesarza. Spisywane były w hiraganie, która cieszyła się dużą popularnością wśród dam dworu cesarzowych i uznawana była za onnade, czyli pismo kobiece. Okres Heian, to również okres, w którym tworzył Kakinomoto no Hitomaro. Uważany i czczony jako bóg poezji, napisał m.in. utwór, który wszedł do Ogura hyakuninisshu, czyli antologii stu najpiękniejszych japońskich wierszy. Kolejny okres Kamakura i Muromachi, opisywał wojny toczące się w tych czasach, aż do epoki Edo, w którym rozwinęły się popularne formy dramatu. W okresie tym (1603-1868), tworzył między innymi Basho Matsuo. [3] Basho uważany jest również za twórcę haikai, czyli specyficznej, japońskiej formy poetyckiej, składającej się z kilkunastu, do nawet kilku tysięcy wersów. Nie można pominąć Monzaemona Chikamatsu, zwanego japońskim Szekspirem. To on był twórcą sztuk dla teatrów marionetek bunraku, oraz teatru kabuki. Od roku 1868, Japonia wchodzi w okres Meji, który obejmuje już literaturę współczesną. Całość twórczości japońskiej sięga do głęboko zakorzenionych w kulturze wartości społeczno-moralnych.

Wartości społeczno-moralne są jednymi z najważniejszych wartości w naszym życiu. To one określają kim jesteśmy, jak postrzegamy otaczający nas świat i wszystko, co w nim żyje. To właśnie one wyzwalają w nas właściwe i korzystne dla innych zachowania, które czynią życie lepszym. Ważnym więc jest, aby zachowania te i postawy wcielać w życie od najmłodszych lat, a wiek przedszkolny jest ku temu najlepszym okresem w życiu człowieka.

Mimo ogromnych różnic między Polską a Japonią, nie tylko gospodarczych, ale przede wszystkim kulturowych, religijnych (w Japonii za najważniejsze uznaje się dwie religie: sintoizm i buddyzm; chrześcijaństwo pojawiło się w tym kraju w XVI wieku głoszone przez portugalskich księży; obecnie tylko niewielki odsetek Japończyków jest tego wyznania) [4] i społecznych. Najważniejsze wartości, określające nas jako człowieka, którymi są między innymi: dobro, uczciwość, odwaga i szacunek – są takie same.

Ważne jest jednak, że najbardziej zauważalne w zachowaniu Japończyków jest bezwzględne posłuszeństwo wobec przełożonych, osób starszych i wszelkiego ro-

dzaju wykonywanych prac, zadań i obowiązków. W Polsce, z silnie utrwaloną pozycją religii rzymskokatolickiej oraz jakże odmienną kulturą, wygląda to zupełnie inaczej. [5] Obyczaje i zachowania Polaków są pod silnym wpływem zachodu, gdzie ukształtowała się tak zwana wolność i indywidualność bycia jednostki. Zaskakujące jest więc, że pomimo równie silnego wpływu zachodu na Japonię, jej mieszkańcy nie zatracili tak głęboko zakorzenionych postaw moralno-społecznych, jak pokora i szacunek.

Zarówno w Polsce, jak i w Kraju Kwitnącej Wiśni, uniwersalne wartości ukazywane są w sposób najbardziej przystępny i przyswajalny dla dzieci w wieku przedszkolnym, a mianowicie poprzez różne postawy i zachowania bohaterów literatury dziecięcej. Najczęściej opiekunowie i wychowawcy sięgają zatem do bajek, baśni, legend i podań. To właśnie one stanowią literaturę, która towarzyszy człowiekowi przez całe życie, począwszy od niemowlęctwa. Wychowują one do życia społecznego, uwrażliwiają na sprawy innych, uczą podziwu i szacunku dla godnych naśladowania postaw i bohaterskich czynów.

Bajka określana jest jako: „podstawowy gatunek ustnej twórczości ludowej, opowiadanie ludowe przekazywane ustnie, znane różnym narodom świata. Ukształtowana w starożytności (Bliski Wschód, Indie, Grecja), jako odrębny gatunek literatury dydaktycznej, utwór epicki pisany prozą lub wierszem, zawierający naukę moralną, czasem o charakterze satyrycznym; obejmuje kilka odmian, które mimo odrębności cech gatunkowych, łączą wspólne elementy poetyki: powtarzalne sytuacje przedstawiane schematycznie na zasadzie kontrastowych zestawień, brak realiów historyczno-geograficznych, przy zachowaniu elementów realistycznych wskazujących na czas i miejsce zapisu tekstu. [6, s. 109]

Kolejnym gatunkiem literackim jest baśń. Stanisław Jaworski opisuje ją jako: „jeden z najważniejszych gatunków epiki ludowej, przedstawiający postaci działające zarówno w świecie rządzonym przez prawa zgodne z wiedzą empiryczną, jak i w świecie baśniowym, w którym prawa te są przekraczane, występują siły i zjawiska nadnaturalne, baśń ma charakter moralistyczny, miejsce i czas zdarzeń nie są skonkretyzowane". [7, s. 23]

Baśń nazywana jest również „bajką magiczną, opowieścią o nadnaturalnych postaciach i zjawiskach, odzwierciedlającą ludowe wierzenia, poglądy, stosunki międzyludzkie, ludową mądrość, charakteryzuje się obfitością elementów cudowności i fantastyki i wprowadza niezwykłe zbiegi okoliczności, dzięki którym dokonuje się szczęśliwe przeobrażenie złego losu człowieka". [6, s. 299] W baśniach zawsze przeważają pierwiastki magiczne i czarodziejskie. Przepełniają je nadnaturalne moce, nadprzyrodzone siły i niesłychane zdarzenia najczęściej z udziałem fantastycznych stworzeń. Przedstawiają one problemy dobra i zła w uproszczony i zrozumiały dla dzieci sposób. Pisane prozą, posiadające narratora, przekazują dzieciom ponadczasowe prawdy. To dzięki magicznym i fantastycznym bohaterom, niewiarygodnym sytuacjom, które nie zdarzają się w rzeczywistości, w dzieciach budzi się i rośnie ciekawość i wyobraźnia. To sprawia, że łatwiej im zrozumieć postawy i zachowania bohaterów. Nadmienić należy, że baśnie

związane są z ludowymi wierzeniami i pojawiają się w nich pewne stałe wątki. Są nimi na przykład: magiczne przeniesienia bohaterów w inne miejsca lub poszukiwanie cudownego leku, bądź cudownie magicznych przedmiotów ratujących pokrzywdzone istoty. Stefan Szuman napisał, że baśnie uczą ujmować myślowo i wyobrażeniowo całość zdarzeń życiowych i zdawać sobie sprawę z ich przebiegu, wiążąc w myśli poszczególne fakty, tym samym podporządkowując je głównej myśli przewodniej. [8, s. 224]

Baśń jest również traktowana jako cudowny elementarz wewnętrznych prawd człowieka. Ich treści apelują do naszego świadomego i nieświadomego umysłu we wszystkich jego trzech formach: id, ego i superego. [9, s. 25] Jako dzieło sztuki baśń jednocześnie zachwyca i poucza, a jej geniusz sprawia, że czyni to w sposób przemawiający wprost do dzieci, konfrontując je z podstawowymi kłopotami i trudnościami życia człowieka.

Czarodziejska rzeczywistość tej literatury jest wspaniałym środowiskiem rozwijającym dziecięcą wyobraźnię. Dzieci odnajdują w nim własne motywy i przeżycia, takie jak na przykład miłość do rodziców, koleżeństwo, różnego rodzaju obawy. Ponieważ w bajki i baśnie zawsze wplatane są życiowe sytuacje, stanowią one bardzo istotną rolę w rozwoju społeczno-emocjonalnym dzieci.

Poprzez utożsamianie się z postaciami głównych bohaterów, dzieci razem z nimi przeżywają radość, zadowolenie, strach, smutek. Wraz z nimi odczuwają zagrożenia i wraz z nimi cieszą się sukcesami. Dzieci, porównując swoje zachowania z dostarczanymi przez bajki wzorcami moralnymi, rozwijają zdolność samooceny i poprawnego wnioskowania, wiązania poszczególnych zdarzeń w mające logiczny sens całości oraz przewidywania ich następstw.

Dzięki przygodom ukazywanym w tej literaturze, dzieci uczą się zachowań prospołecznych, wrażliwości, empatii, wchodzą w sferę dziedzictwa kulturowego, zapoznając się z metaforami i symbolami, a dzięki językowi utworów, poszerzają swoje słownictwo. Bajki i baśnie poprzez ukazywanie prawd moralnych i egzystencjonalnych kształtują postawy, kreują osobowość i pozwalają zrozumieć uniwersalne wartości, którymi są między innymi dobro, prawda, piękno, miłość, współczucie, systematyczność, pracowitość, szczerość i przyjaźń. Są wsparciem emocjonalnym pomagającym nie tylko nabrać dystansu do różnych sytuacji i problemów, ale również pomagają zrozumieć dzieciom, że innym także przydarzają się podobne albo trudniejsze sytuacje. Pomagają w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji tak istotnych w tym okresie życia.

Bajki, baśnie, podania i legendy pełnią znaczącą rolę w całym procesie edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Opowiadanie bajek i czytanie książek dzieciom przez dorosłych stanowi pierwszy kontakt dziecka z literaturą piękną. Ich wybór jest zatem poważną kwestią, gdyż rzutuje na postawy i zachowania w przyszłości. Również sama ekspresja czytania jest istotna. Głośność, gestykulacja, mimika, dykcja, tembr i emisja głosu są tak samo ważne, jak dobór odpowiednich treści. Dlatego najczę-

ściej sięgamy do starych i sprawdzonych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie oraz nowszych utworów literackich, które ukazują i uczą nasze dzieci najważniejszych wartości moralnych.

Ogromnie przyjemnym zaskoczeniem okazał się sukces, jaki odniósł w Kraju Kwitnącej Wiśni „Miś Uszatek" Czesława Janczarskiego. Napisane w 1957 r. i zilustrowane przez Zbigniewa Rychlickiego przygody Misia, początkowo umieszczane były w dwutygodniku dla najmłodszych dzieci pt. „Miś", którego założycielem był autor. Imię „Uszatek" zostało nadane w wyniku konkursu dla dzieci.

Pierwsza książeczka pt. „Przygody i wędrówki Misia Uszatka", ukazała się w 1960 r. dzięki wydawnictwu Nasza Księgarnia. Kolejne tomy, to: „Gromadka Misia Uszatka" i „Nowi przyjaciele Misia Uszatka". Prawdziwy renesans rozpoczął się jednak w roku 1975, kiedy to łódzkie Studio Małych Form Filmowych SE-MA-FOR, rozpoczęło produkcję lalkowego serialu dla dzieci o przygodach książkowego bohatera i jego przyjaciół. Łącznie wyprodukowano 104 odcinki. Miś Uszatek podbił serca nie tylko dzieci w Polsce, ale także za granicą, m.in. na Węgrzech, w Holandii, Macedonii, Finlandii i w Japonii, gdzie nazwano go Oyasumi-Kuma Chan, co oznacza Dobranoc misiu.

Bajka oczarowała małych Japończyków i nic w tym dziwnego. Miś wraz z przyjaciółmi: zajączkiem, prosiaczkiem, pieskiem, króliczkami i innymi zwierzątkami, tak jak dzieci, chodzą do przedszkola. Poprzez różne przygody i perypetie uczy dzieci tego, co istotne w życiu, jakim należy być i jak się zachowywać w różnych sytuacjach, np. na urodzinach, na pikniku, czy u lekarza. W łatwy do przyswojenia dzieciom sposób ukazuje małym odbiorcom najważniejsze wartości, którymi są przyjaźń, dobro, pracowitość, opiekuńczość, odwaga, niejednokrotnie samemu tłumacząc je młodszym kolegom z przedszkola. I to właśnie stanowiło kluczowy punkt sukcesu w Japonii, gdyż w japońskich przedszkolach głównie starsze dzieci opiekują się młodszymi.

Uszatek to wspaniała bajka nie tylko dla najmłodszych. Ponadczasowe prawdy uczą moralnych postaw w każdej opowieści. Bardzo ważny jest również prospołeczny przekaz, dzięki któremu dzieciom łatwiej odnaleźć się w grupie, łatwiej ponosić konsekwencje swoich zachowań, łatwiej nawiązywać nowe znajomości i przyjaźnie. Prawie w każdym polskim przedszkolu znajdują się książeczki lub filmy z przygodami Misia Uszatka. Również w Japonii przedszkola zakupiły książkę Czesława Janczarskiego w japońskim tłumaczeniu. To wspaniałe, że w Kraju Kwitnącej Wiśni nasz bohater odniósł taki sukces, stając się niejako ambasadorem dziecięcej literatury. Warto przytoczyć, że w sierpniu i wrześniu 2007 roku, w wybranych japońskich kinach można było oglądać przetłumaczone na język japoński bajki Oyasumi-kuma-chan, a na japońskim rynku ukazały się również płyty DVD z przygodami naszego misia.

Jeśli chodzi o rodzimą literaturę dla najmłodszych, każdy z nas ją doskonale zna i wymieniać może w nieskończoność. Bajek i baśni dla najmłodszych są tysiące, jednak rzadko zdarza się, aby polskie przedszkola sięgały po azjatycką, a w tym

przypadku japońską literaturę dla dzieci, a przecież nie odbiega ona od europejskiej. Różnice polegają tylko na tym, że o ile w Polsce dzieciom w wieku przedszkolnym w większości czyta i opowiada się bajki, w Japonii każdy malec musi znać narodowe baśnie i legendy, co nierozerwalnie wiąże się z kulturą i religią tego kraju. Oto najważniejsze z nich: Taketori monogatari – czyli opowieść o zbieraczu bambusu. Baśń pochodzi z okresu Heian (794-1185 r.). Opowiada o człowieku, który do sędziwego wieku nie doczekał się potomstwa. Pewnego dnia ujrzał światło w pędzie bambusa i gdy rozciął, znalazł dziewczynkę wielkości małego palca. Wraz z żoną nadali jej imię Kaguya hime, co oznacza Świetlista księżniczka. Baśń ta jest o tyle istotna w Kraju Kwitnącej Wiśni, gdyż Kaguya hime stała się odrębną legendą o księżycowej księżniczce, na podstawie której japońskie studio Ghibli stworzyło animowany film. Dużą ciekawostką jest, że Opowieść o zbieraczu bambusu, wspomniana jest w 17-stym rozdziale Genji monogatari, spisanej przez damę cesarskiego dworu Murasaki Shikibu prawdopodobnie w 1008 roku.

Kolejną baśnią jest Momotaro. Ponownie mamy tu małżeństwo, które dopiero u schyłku swoich dni doczekało się potomka, tym razem znalezionego w brzoskwini (momo oznacza brzoskwinię) Momotaro uważany jest za symbol wielkiej odwagi, dobroci i szczodrości, ponieważ uwolnił mieszkańców swojej wioski od tyranii demonów. Od demonów ustrzegł ludzi również inny bohater japońskiej baśni Kintaro – Złoty chłopiec o nadludzkiej sile. Warto wspomnieć, że na Dzień Dziecka w Japonii, Tango no sekku, obchodzone 5 maja, chłopcom daje się lalki przedstawiające Kintaro, aby byli równie silni i odważni jak on.

Bunbuku chagama to kolejna opowieść. Tym razem o jenocie, który w podziękowaniu za uratowanie mu życia zmienia się w czarodziejski imbryczek, aby jego wybawca mógł wieść dostatnie życie.

Wiele jest jeszcze baśni i legend. Wszystkie uczą i pokazują, poprzez często niewiarygodne przygody, jak być dobrym, uczciwym, odważnym i pracowitym człowiekiem. Tak jak w Polsce przedstawiają wartości społeczno-moralne nie tylko poprzez czyny ludzkich bohaterów, ale również przez ich związki ze światem przyrody.

W Polsce pojawiło się wiele książek przybliżających naszym dzieciom japońskie bajki. Dla najmłodszych warta uwagi jest pozycja Czarodziejski imbryczek, której autorką jest Maria Juszkiewiczowa. Znajdziemy tam historie o Momotaro, Kagujahime, Duchu wierzby czy Karpiu dającym przykład wytrwałości.

Na język polski przetłumaczono również Baśnie japońskie Yei T. Ozaki. Czytając tę pozycję łatwo zauważyć, że dla Japończyków także bardzo ważne jest dane drugiej osobie słowo, miłość do zwierząt, szacunek dla innych, a przede wszystkim dla starszych osób.

Podsumowując, należy zaznaczyć, że w wieku przedszkolnym największym nośnikiem wartości moralnych i prospołecznych jest odpowiednio dobrana literatura. Bajki, baśnie, podania i legendy, dzięki zawartym w nich treściom, ukazują dzieciom, jakim należy być człowiekiem. Sprawiają, że łatwo odróżnić dobro od zła, co w tym

wieku jest bardzo ważne. Pobudzają wyobraźnię, pomagają określić i nazywać uczucia oraz rozwiązać niejeden problem naszych podopiecznych. To właśnie dzięki literaturze w ogromnym stopniu osiągamy najważniejszy cel edukacji przedszkolnej, którym jest wsparcie dziecka, dzięki któremu odkrywa ono własne możliwości i gromadzi wiele doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna.

Słowa wielkiego japońskiego XVI-wiecznego ronina, który był również malarzem i poetą, zdają się mówić o wszystkich najważniejszych wartościach w naszym życiu:

> Czy widok szczęśliwych ludzi, którzy są tacy
> dzięki Tobie nie jest przyjemny?
> Ktoś, kto za dużo skupia się na sobie staje się
> zamknięty w sobie i traci pewność siebie.
> Pomoc i zadowolenie innych jest czymś,
> co buduje nas samych i dzięki temu
> jesteśmy w stanie siebie zaakceptować. [10]

Justyna Lander kilka lat mieszkała i pracowała w Japonii. Zna język Kraju Kwitnącej Wiśni w mowie i piśmie. Interesuje się literaturą dziecięcą, jej uniwersalnymi wartościami i możliwościami jej wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Jest autorką pracy magisterskiej, przygotowanej pod kierunkiem Aleksandry Kruszewskiej pt. Różnice i podobieństwa w ukazywaniu wartości moralnych poprzez literaturę dziecięcą na przykładzie polskich i japońskich przedszkoli.

Literatura

[1] https://pl.wikibooks.org/wiki/Japnski/Przyslowia

[2] Craig McCullough H. (1990), Classical Japanese Prose An Anthology, Stanford California

[3] https://pl.wikipedia.org/wiki/Literatura_japonska,

[4] www.gaijinwpodrozy.pl/religie-japonii-buddyzmu-chrzescijanstwo/

[5] www.panstwaswiata.pl/polska/kultura/

[6] Wojnowski J. (red.) (2001), Wielka Encyklopedia PWN, t. III, Warszawa: PWN

[7] Jaworski S. (1990), Słownik Szkolny. Terminy literackie, Warszawa: WSiP

[8] Frycie S., Kaniowska-Lewańska I. (1982), Kultura literacka w przedszkolu, t. I, Warszawa: WSIP

[9] Bettelheim B. (2010), Cudowne i pożyteczne: znaczenie i doniosłość baśni, Warszawa: PIW

[10] https://cytaty.pl/zycie/66421,10-waznych-i-zyciowych-zasad-wedlug-musashi-miyamoto.html

ILUSTRACJA W KSIĄŻKACH DLA DZIECI

Mgr Agnieszka Dominika Laskowska
Uniwersytet w Białymstoku, Polska

ILLUSTRATION IN CHILDREN'S BOOKS

MSc. Agnieszka Dominika Laskowska
University in Bialystok, Poland

Abstract

The illustration in children's books plays an important part. The process of perception the picture by child is enough to create the skill of analytical looking at details and to synthesize recognition the elements as an all. The picture is an attractive way of explore the world by small child, so it is attributed to it an important part of supporting the cognitive process of young recipient. Thanks to considered in book the illustration it can find out that, what is new for it or find the basis for itself imagination of the particular thing. But it is not the only one function attributed to illustration. As well as, the supporting development of children's imagination and sensitizing to beauty is important. The first pictures, memories, smells which the human met since the first years of his life can significantly influence on image of the surrounded world. Because of that, it has to be done all attempts, so child since the youngest years have a contact with illustration providing it with feelings, allowing him or her to experience and develop his or her personality.

Keywords: illustration, role of illustration, child, visual perception

Wprowadzenie

Ilustracja w książkach dla dzieci niezaprzeczalnie odgrywa bardzo ważną rolę. To, z jaką ilustracją dziecko ma styczność od najmłodszych lat, może wywierać istotny wpływ na późniejsze postrzeganie przez niego świata. Stefan Szuman, w połowie XX w., jako jeden z pierwszych w Polsce, dokonał systematycznego zapisu i opracowania całokształtu zagadnień dotyczących ilustracji książek dla dzieci. [16, s. 5-6] Książka jednak przechodziła zmiany zarówno w przekazywanych przez nią treściach, jak i formie materialnej. Główną przyczyną zmian w tej dziedzinie był postęp techniki. To ona w bezpośredni sposób zaważyła na kształcie dzisiejszej książki. [4, s. 24] Obecnie w ofercie wydawniczej mamy szeroki wybór książek dla dzieci. Od książek kontrastowych czy sensorycznych przeznaczonych dla noworodków, poprzez książki z poruszającymi się elementami, gdy pociągnie się za odpowiednią zakładkę, aż po książki

rozkładające się w ogromne pałace księżniczek lub las tropikalny, czy też z odgłosami zwierząt, gdy wciśnie się odpowiedni przycisk, lub takimi, które mają wbudowany głośnik, z którego lektor odczytuje zapisany tekst opowiadania. Wydawnictwa prześcigają się w pomysłach na urozmaicenie produktu, który chcą sprzedać. Ilustracja w oczach wydawcy to wabik, ubranie treści, którą chce przekazać odbiorcy. O zakupie nowej rzeczy decydują pierwsze sekundy, jeżeli obraz wewnątrz książki lub jej okładka przyciągnie uwagę i zainteresuje potencjalnego kupca, wtedy przechodzi on do treści książki. Jeżeli w jego ocenie oba czynniki nadal są atrakcyjne, wtedy dochodzi do zakupu produktu a wydawca osiąga zamierzony cel. Czy w takim wypadku, ilustracja w książce, to jedynie swoista reklama dzieła literackiego?

Czym jest ilustracja?

Niniejsze rozważania rozpoczęto od skupienia się na tym czym ilustracja jest. W Encyklopedii wiedzy o książce ilustracja definiowana jest jako „obraz, fotografia, rysunek, rycina lub inny element graficzny dodany do napisanego lub wydrukowanego tekstu. W szerszym znaczeniu może być to także ornament w postaci inicjału, ramki, nagłówku czy winiety". [2] Jeżeli natomiast posłużymy się definicją ilustracji zaproponowaną przez Janinę Wiercińską, otrzymujemy szerszy ogląd danego tematu. Ilustracja zdaniem autorki „to utwór rysunkowy, malarski, graficzny, a nawet fotograficzny, umieszczony w rękopisie lub jakimkolwiek druku. Zadaniem jej jest objaśnianie, uzupełnianie, interpretowanie lub dopowiadanie tekstu; ewokowanie pewnych stanów uczuciowych, wzmagających działanie utworu. O ilustracji – w tym znaczeniu – można mówić tylko i wyłącznie wówczas, gdy temu tekstowi towarzyszy. Decyduje bowiem o tym funkcja, dla której została powołana do życia, funkcja w sposób zasadniczy uzależniona od słowa, od tekstu." [20, s. 37] Pewnym jest zatem to, że ilustracja nierozerwalnie łączy się z tekstem pisanym. Ścisły związek tekstu z obrazem jest szczególnie istotny w książkach dla dzieci. Ilustracja jest jedną z dwóch składowych „literackości tekstu". Obraz jest bardziej przekonujący dla dziecka niż słowa, stąd ilustrator ma stać się „przewodnikiem" po tekście, czy nawet jego „reżyserem". [18, s. 9] Ilustrator ma za zadanie zaprojektować taką ilustrację, aby była ona spójna z koncepcją autora tekstu. Zadanie to nie jest rzeczą prostą. Każdy człowiek posiada swoiste wyobrażenie o danej rzeczy czy temacie. Taki stan często podyktowany jest osobistymi doświadczeniami i przeżyciami, z jakimi miało się styczność w ciągu całego życia, od lat najmłodszych i pierwszych wspomnień, obrazów, zapachów, przez okres dojrzewania aż po dorosłość. Niektórzy autorzy tekstów przekazują ilustratorom wskazówki i zarys swojej wizji malarskiej, inni zdają się na wyobraźnię artysty i jego natchnienie po zapoznaniu się z dziełem literackim. To, czy praca wykonana na podstawie przeczytanego tekstu zostanie zaakceptowana przez autora tekstu, z pew-nością wiąże się z obustronną niepewnością. Obie strony spotykają się z obawą przed oceną własnego dzieła: Czy moja praca wystarczająco odzwierciedla to, co autor chciał

przekazać?, Czy mój tekst wywołał takie skojarzenia i emocje, na których mi zależało tworząc to dzieło? Wydawać by się mogło, że aby najpełniej przedstawić ilustracją to, co pisarz chciał przekazać, należałoby wykorzystać zdolności plastyczne samego twórcy tekstu. Takie dzieła powstają, nazywane są wtedy ilustracjami autorskimi.

Odbiór ilustracji przez dziecko

Odbiór obrazu przez człowieka jest podstawą jego rozwoju, w tym jego doświadczeń artystycznych i estetycznych. Wzrok jest włączony w całokształt aktywności człowieka i dostarcza mu wyselekcjonowanych informacji, najbardziej potrzebnych intelektualnemu poziomowi interpretacji. [17, s. 11] Już w XVI wieku metoda poglądowa była wprowadzana w szkolnictwie w celu kształcenia percepcji wzrokowej. Jednak skupiano się wtedy na oglądaniu i obserwowaniu dzieł sztuki w celu rozwijania zdolności rysunkowych, i kształceniu umiejętności naśladowania według wzorów. Zmysł wzroku traktowano instrumentalnie a głównym założeniem było kształtowanie umiejętności „poprawnego" rysunku. Dopiero w XIX wieku zwrócono uwagę na świadomość patrzenia. Zmienił się pogląd na rolę percepcji wzrokowej, zaczęto zwracać uwagę na aspekt twórczy i kształtujący ogólny rozwój dziecka. [17, s. 34-35]

Dziecko uczy się przez odbieranie informacji znajdujących się w otaczającym go świecie. Informacje zbiera poprzez receptory w postaci obrazów, dźwięków. „W postaci obrazów odbieramy wszystko to, co działa bezpośrednio na narządy zmysłów – barwy, zapachy i dźwięki, przedmioty z otoczenia, ludzie i ich działania, zjawiska przyrody, zdarzenia, których jesteśmy świadkami." [8, s. 7] Dzięki dźwiękom w postaci wypowiadanych słów możemy uzyskiwać informacje o rzeczach, zdarzeniach, treściach ogólnych lub abstrakcyjnych. [8, s. 7] Po percepcji otaczającego świata następuje przetwarzanie informacji – kodowanie, porównywanie z innymi informacjami wcześniej przyswojonymi, zapisywanie i magazynowanie w pamięci oraz przypominanie, a także kojarzenie i generowane. Ślad pamięciowy pojawiający się w pamięci krótkotrwałej musi zostać utrwalony poprzez powtarzanie zapamiętanej informacji i skojarzenie jej z innymi, by mogła być później odtworzona. [9, s. 18] Dlatego warto w tym miejscu zaznaczyć, że dla młodego czytelnika ilustracja w książce jest nie mniej ważna od treści w niej zawartej. Mowa pisma i mowa obrazu to dwa równoległe kody. [3, s. 22] Książki dla najmłodszych oparte są głównie na obrazie, tekst zazwyczaj jest krótki i opisujący czynność przedstawioną na rycinie. Ale to dorosły, czytając dziecku taką książkę, tworzy fabułę do zamieszczonej w niej ilustracji.

„Przeżycie estetyczne kształtuje się u dziecka już od momentu rozpoznawania obiektów przyrody i przedmiotów w jego otoczeniu". [17, s. 39-40] Urszula Szuścik, mając na uwadze poziom rozwoju i zdolność percepcyjną dziecka, zauważa otwartość, spontaniczność i naiwność (w niewielkim stopniu) w jego odbiorze estetycznym. Zdaniem autorki dziecięce spostrzeganie charakteryzuje prostota, szczerość i bezpośredniość. [17, s. 39-40] To znajduje odzwierciedlenie w badaniach przeprowadzonych

przez Irenę Słońską, która skupiła się na psychologicznym odbiorze ilustracji przez dzieci. „Strona uczuciowa jest podstawą atrakcyjności książki i ilustracji. Małe dziecko jakby «wchodzi w obrazek», przeżywa jego treść bardzo osobiście. On jest ośrodkiem, wokół którego krążą jego wyobrażenia i odczucia. Rzeczywistość łączy się z wyobraźnią, aktywizują się doznania minionych przeżyć." [15, s. 167] Autorka analizowała różnice indywidualne w percepcji ilustracji oraz spostrzeganiu i procesach intelektualnych zachodzących w trakcie oglądania obrazków w książce. Zwróciła uwagę na smak estetyczny dzieci, wpływ ich przeżyć i emocji na ocenę ilustracji oraz to, jak warunek realizmu determinuje wybór ulubionych obrazów. [6, s. 314] W swojej pracy przywołuje wypowiedzi dzieci, które oczekują od rysunków w książce realizmu oraz zgodności ilustracji z tekstem i konwencją literacką. Zaznacza również, że dzieci odnajdują w ilustracjach „podporę" dla swej wyobraźni oraz poszukują bodźca zaspokajającego ich potrzeby emocjonalne i estetyczne. [15, s. 161] Zatem bezdyskusyjnym jest, że literatura dziecięca powinna zaspokajać potrzeby młodego czytelnika związane z jego uwarunkowaniami psychologicznymi. [13, s. 22] Współcześnie otrzymano podobne wyniki badań. [13, s. 100]

W połowie XX w. S. Szuman zwrócił uwagę na kunszt grafiki ilustracyjnej. [16, s. 42]

I. Słońska, zainspirowana rozważaniami psychologa, przeprowadziła badania, które pozwoliły stworzyć kryteria dobrej ilustracji w książkach dla dziecięcego odbiorcy. Czynniki, które wpływają na recepcję dzieł plastycznych to: temat, wartości uczuciowe, kolor oraz „wyraźność" obrazu. [15, s. 165-166] Podobne wyniki uzyskali inni autorzy (M. Bulley, H. Devar, J. Littlejohns i A. Needham, C.W. Valentine):

- smak estetyczny wzrasta z wiekiem dziecka,
- o wyborze dokonywanym przez dzieci decyduje temat i rodzaj przedstawionych przedmiotów,
- młodsze dzieci interesują się szczegółami, wolą jasne kolory i wyraźnie określone kształty,
- istotne jest kryterium realizmu, obraz powinien jak najlepiej odzwierciedlać rzeczywistość,
- na oceną dzieła sztuki przez dzieci wpływają ich osobiste przeżycia i doświadczenia. [19, s. 17]

Ciekawym wnioskiem z badań autorów jest znaczący wpływ kryterium realizmu na ocenę ilustracji przez dziecko. Znajduje to swoje wytłumaczenie, gdy spojrzymy na dane zagadnienie całościowo. Mając na uwadze percepcję wzrokową młodego człowieka oraz rolę ilustracji w książkach dla dzieci (mowa o tym w dalszej części tekstu), otrzymujemy wyjaśnienie wyboru ilustracji najlepiej odzwierciedlających rzeczywistość.

Rola ilustracji

Ilustracja może być traktowana jako obraz odnoszący się do tekstu [14, s. 14] jednak ma ona konkretne zadanie. W Encyklopedii wiedzy o książce za rolę ilustracji przyjmuje się uzupełnienie, objaśnienie albo zdobienie tekstu. [2] W książkach dla dzieci ilustracje poruszają rozmaite zagadnienia natury psychologicznej, estetycznej, wychowawczej czy społecznej. [16, s. 5] Dlatego nieodpowiednia książka, podobnie jak nieodpowiednia ilustracja, mogą negatywnie oddziaływać na rozwój psychiczny, estetyczny i społeczny dziecka. [16] Za pośrednictwem dobrej ryciny, ilustracji czy obrazu artysta przekazuje odbiorcy wartości, które pozostają w jego świadomości na długie lata. [16, s. 12] Rolą ilustracji jest zatem wizualizowanie tekstu oraz wspieranie procesu poznawczego dziecka, pobudzanie go do kreowania fantastycznej rzeczywistości. Ilustracja rozwija dziecięcą wyobraźnię, poczucie estetyki i piękna oraz uwrażliwia na sztukę. [11, s. 332-333] O roli ilustracji pisało wielu badaczy. Zwarzywszy na obszerność poruszanego zagadnienia, w niniejszym tekście skupiono się na wybranych autorach poruszających temat wartości ilustracji w książkach dla dzieci.

Stefan Szuman wielokrotnie wspominał o roli dobrej ilustracji jako o nośniku wartości etycznych i estetycznych. Zaznaczał, że obrazy, jakie człowiek widzi za młodu, kształtują oraz modelują jego wyobraźnię. Wszystkie obrazy i sceny, jakie mogliśmy widzieć w pierwszych latach życia, zaciążyły na naszej wyobraźni i się w niej utrwaliły. [16, s. 9-14] Obraz jest pierwszym materiałem, na którym dziecko uczy się i rozwija swój umysł. Dopiero później zastępuje obraz tekstem. W związku z przekonaniem o istotnej roli ilustracji w kształtowaniu wyobraźni młodego człowieka autor podkreślał, iż tylko prawdziwi i najlepsi artyści wśród grafików i ilustratorów są powołani do ilustrowania książek dla dzieci. Ponadto ilustracja ma korespondować z tekstem, rozwijać go i uzupełniać. Powinna również ściśle pokrywać się z wizją wywołaną przez tekst. [16, s. 9-14] Zdaniem Alicji Baluch „czytanie i oglądanie obrazków, kompozycji plastycznych w książkach dla małych i młodych odbiorców posiada kolejne stopnie wtajemniczenia”. [1, s. 155] Ilustracje w książkach dla dzieci pełnią funkcję: prezentującą i porządkują otaczający dziecko świat, rozwijają wyobraźnię, uwrażliwiają na sztukę. [10, s. 183]

Współcześnie zwiększyło się grono twórców, którzy ilustrują swoje dzieła literackie. Rysunki te w sposób naturalny wpisują się w całość utworu, stanowią jego uzupełnienie, objaśnienie bądź sugestię interpretacyjną. [20, s. 37] I. Słońska, na podstawie rozwoju procesów poznawczych i dyspozycji psychicznych, wyróżniła rolę ilustracji w kształceniu umiejętności spostrzegania, wartościowania oraz rozumienia języka plastyki: relacji form, linii, faktur i plam barwnych. [15, s. 15] Odczytywanie treści zawartych w ilustracji wymaga od dziecka uruchomienia czynności intelektualnych: porównywania, wnioskowania i abstrahowania. Procesy poznawcze małego człowieka nie są jeszcze w pełni ukształtowane. Aby następowała stymulacja rozwoju młodego odbiorcy ilustracja powinna nieco wyprzedzać jego rozwój. [3, s. 25] Nie może być

zatem ilustracja zbyt prosta, infantylna. Nie przyczyni się bowiem wtedy do rozwoju dziecka. Ilustracja powinna postępować wraz z wiekiem dziecka, być krok przed tym, co dziecko już wie, zna i rozumie. W ten sposób młody odbiorca dostrzega, że to, co jeszcze kilka miesięcy temu było dla niego niezrozumiałe, już takim nie jest. [15, s. 15] Czerpie przyjemność z kontaktu z ilustracją zawartą w książce i osiąga poczucie sprawstwa, co daje motywację do dalszej eksploracji świata.

Kulturoznawczą rolę ilustracji i możliwości jej powszechnego oddziaływania zauważał František Holešovský. Autor postrzegał ilustrację książkową jako materiał poglądowy w procesie dydaktycznym oraz czynnik wychowania estetycznego i oddziaływania emocjonalnego. [7, s. 19-34] Jego zdaniem rolą ilustracji jest: wytworzenie kontaktu ze sztuką, zaznajomienie z najwybitniejszymi artystami oraz zapoznanie dziecka z językiem współczesnego malarstwa.

Wspomniani autorzy podkreślali znaczenie ilustracji w książkach dla najmłodszych. Z jednej strony ilustracja wizualizuje, przekłada tekst na obraz, który szczególnie dla małego odbiorcy jest najbardziej przystępnym sposobem odbioru informacji zapisanych za pomocą liter. Z drugiej – dziecko, oglądając obrazy, rozbudza swoją wyobraźnię i kształtuje myślenie twórcze. Pobudza je to do kreowania fantastycznej rzeczywistości, pomaga wyrazić emocje wywołane lekturą oraz zachęca do tworzenia rysunków inspirowanych przeczytanym tekstem. Rozwija dziecięcą wyobraźnię. [11, s. 332-333] Z trzeciej – ćwiczy oko we wnikliwym patrzeniu, analitycznym badaniu szczegółów i syntetycznym spostrzeganiu. Z kolejnej, ilustracja kształtuje w dziecku poczucie piękna i daje podwaliny kształtowania postawy estetycznej [3, s. 26] oraz uwrażliwia na sztukę. [11, s. 332-333] „Ilustracja posiadająca charakter edukacyjny i wychowawczy ma decydujący wpływ na umiejętność wczuwania się w sytuację i rozwijania empatii, odczuwania i rozumienia symboliki przedstawienia wizualnego, np. wyrażonego barwą nastroju". [3, s. 26] Dzięki tej formie, w atrakcyjny dla dziecka sposób, można doskonalić umiejętności percepcyjne.

Podsumowanie

Dynamika współczesnego świata, jego ruchliwość i szybkość w zmieniającym się obrazie, stopniowo zmierza do coraz większej ilości bodźców wizualnych. Bodźce estetyczne odbierane przez dziecko są w nieustannym ruchu (telewizja, film), albo dziecko względem nich się porusza (plakaty na ulicach, wystawy dzieł sztuki). [15, s. 10] Na ulicach klasyczne bilbordy zastępowane są ekranami ze zmieniającymi się reklamami, jak w telewizji. Na blokach malowane są ogromne murale, które dziecko ogląda zza szyb samochodów i autobusów. Przez ciągły ruch, w którym jesteśmy, nie sposób dostrzec wielu szczegółów. Dlatego, zważywszy na przedstawione w pracy aspekty oddziaływań obrazu na rozwój, psychikę i wyczucie estetyczne dziecka, bezdyskusyjną pozostaje kwestia tworzenia ilustracji dostosowanej do upodobań i możliwości psychicznych dziecka. Jest to jedna, jak nie jedyna, okazja do percepcji obrazu bez bodź-

ców rozpraszających. Dziecko, w zaciszu swojego pokoju lub w sprzyjającej ku temu atmosferze, wspólnie z rodzicem może poznawać świat, kreować swoją wyobraźnię i kształcić spostrzeganie. „Jeżeli zaś zależy nam, by dziecko stało się naprawdę dobrym, to jest wrażliwym, a później świadomym odbiorcą, powinniśmy mu jak najczęściej towarzyszyć: czytać książkę i oglądać ją razem z nim". [5, s. 4]

Zważywszy na przytoczone cechy dobrej ilustracji, należałoby się zastanowić nad współczesnymi ilustracjami w książkach dla dzieci. Czy bogaty wybór książek na sklepowych półkach jest równie wartościowy w kontekście procesów poznawczych młodego odbiorcy. Pocieszającym jest fakt, że nawet licha ilustracja widziana oczyma dziecka może pobudzić jego wyobraźnię i dziecko zobaczy to, co stworzy jego wyobraźnia a nie to, co faktycznie przedstawia obraz.

Literatura

[1] Baluch A. (2006), Ilustracja, która prowadzi, w: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając (red.), Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej, Warszawa: SBP

[2] Birkenmajer A. (red.) (1971), Encyklopedia wiedzy o książce, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich

[3] Boguszewska A. (2013), Ilustracja i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944-1989, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

[4] Boguszewska A. (2013), Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918-1945, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

[5] Diduszko H. (2009), Pełniej odczuwać, głębiej rozumieć (o relacji: dziecko – sztuka, wychowaniu estetycznym i książce), „Ryms", nr 5

[6] Gajownik S., (2014), Ilustracje w książkach dziecięcomłodzieżowych w okresie PRL-u, w: K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć (red.), Literatura dla dzieci młodzieży, t. 4, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

[7] Holešovský F. (1971), Tvár a reč ilustrácie pre deti, Bratislava: Mladé letá

[8] Jagodzińska M. (1991), Obraz w procesach poznawania i uczenia się, Warszawa: WSiP

[9] Kamińska K. (1999), Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym, Warszawa: WSiP

[10] Kruszyńska E. (2012), Książka obrazkowa i jej rola w rozwoju dzieci – wprowadzenie w problematykę, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy", nr 3

[11] Mazepa-Domagała B. (2008), O ilustracji w książce literackiej dla dzieci, w: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

[12] Mazepa-Domagała B. (2009), Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk
[13] Mazepa-Domagała B. (2011), Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
[14] Petersson S. (2018), The counteractive illustration and its metalanguage, „Word & Image", Vol. 34, https://www.tandfonline.com/doi/ full/10.108 0/02666286.2018.149 5382
[15] Słońska I. (1977), Psychologiczne problemy literatury dla dzieci, Warszawa: PWN
[16] Szuman S. (1951), Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży, Kraków: Wydawnictwo Wiedza, Zawód, Kultura
[17] Szuścik U. (1999), Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka, Cieszyn: Filia Uniwersytetu Śląskiego
[18] Tomaszewska A. (2004), Ilustracja w książkach dla dzieci, „Wydawca", nr 10
[19] Valentine C.W. (1962), The experimental psychology o beauty, Londyn: Barnes and Noble
[20] Wiercińska J. (1986), Sztuka i książka, Warszawa: PWN

TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE W GRUPIE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Mgr Ewelina Kurowicka
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

DISCIPLINE PROBLEMS IN THE GROUP OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

MSc. Ewelina Kurowicka
The John Paul II Catholic University of Lublin, Poland

Abstract

Discipline problems are a phenoamenon that occurs almost every day in pre-school life. Teachers undertake various activities aimed at supporting the intellectual, physical and socio-emotional development of the child. In the case of working with a difficult child, the synergy of the kindergarten and family home's educational impact is of particular importance. The aim of this article is to analyze the causes of discipline problems occurring in the group of pre-school children. The study contains good practices and initiatives regarding the development of social and emotional competences of young children. The text shows the importance of pedagogical activity of the teacher in preventing difficult situations in the group of small children.

Keywords: preschool age, discipline problems, difficult child, teacher

Wprowadzenie

Powszechność występowania trudności wychowawczych w grupie dzieci w wieku przedszkolnym sprawia, iż jest to problem ciągle aktualny we współczesnej praktyce wychowawczej. Pracując z grupą małych dzieci nie sposób uniknąć sytuacji trudnych, które często utrudniają osiąganie celów wychowawczych i edukacyjnych. Wiek przedszkolny to czas zapoznawania dziecka z obowiązującymi zasadami i normami społecznymi, a także z akceptowanymi formami wyrażania przeżywanych emocji. Dzieci w tym okresie życia charakteryzują się chęcią odkrywania świata, poznawania funkcjonujących w nim zjawisk, eksperymentowania i uczenia się nowych rzeczy. Od najwcześniejszych lat życia jego pierwszymi wychowawcami są rodzice, których bacznie obserwuje i czerpie od nich wzorce zachowań. Wówczas rodzina stanowi dla dziecka pierwszą grupę społeczną. W kolejnych latach życia osobami pełniącymi znaczącą rolę w jego wychowaniu stają się również

nauczyciele. Dziecko, przekraczając próg przedszkola, staje się członkiem społeczności przedszkolnej. W związku z tym musi nauczyć się dostosowywać swoje postępowanie do nowych warunków, przy równoczesnym zachowaniu zasad wyniesionych ze swojego domu. [11] Dla jednej grupy dzieci proces ten przebiega szybko, dla innych – jest długotrwały i skomplikowany. Ta druga grupa dzieci, przejawiająca trudności adaptacyjne, wymaga objęcia szczególną opieką pedagogiczną.

W grupie rówieśniczej nawiązuje kontakty interpersonalne, zawiera pierwsze przyjaźnie i uczy się sposobów reagowania w różnych sytuacjach. W wieku przedszkolnym dziecko stopniowo dojrzewa do odczuwania pewnej odpowiedzialności za własne zachowanie i bezpieczeństwo. Ważną rolą nauczycieli jest uświadomienie mu potrzeby respektowania ogólnie przyjętych zasad. Każde dziecko wynosi z domu rodzinnego określone przyzwyczajenia i reguły. W przedszkolu również poznaje i uczy się nowych zasad i norm. Większość dzieci potrafi przyporządkować się istniejącym zasadom, jednak są też dzieci mające problem z dostosowaniem się i sprawiają rozmaite trudności wychowawcze. Mogą mieć one różny charakter, począwszy od drobnego przekraczania zasad i nieznacznego nieposłuszeństwa, do zachowań agresywnych i niebezpiecznych.

W grupie przedszkolnej występują różnego rodzaju sytuacje trudne, które w sposób naturalny współwystępują z procesem wychowania. Nauczyciel, obserwując zachowanie dziecka podczas codziennych aktywności, jest w stanie zauważyć, w jaki sposób funkcjonuje ono w grupie i wyciągnąć wnioski do dalszej pracy z dzieckiem. Musi być on czujny na wszelkie symptomy niewłaściwego zachowania dzieci i w razie potrzeby prowadzić działania skoncentrowane na zapobieganiu bądź niwelowaniu niepożądanych form zachowań swoich wychowanków. Cel działania pedagogicznego wychowawcy zorientowany być powinien na wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Aby prawidłowo funkcjonowało ono w grupie przedszkolnej należy zadbać o rozwijanie zarówno sfery poznawczej, fizycznej, jak i społeczno-emocjonalnej.

Pojęcie i przyczyny trudności wychowawczych

Ze zjawiskiem różnych problemów wychowawczych spotykają się zarówno rodzice i opiekunowie, jak i wychowawcy i nauczyciele. Już w pierwszych dniach pobytu dzieci w przedszkolu nauczyciele zapoznają je z obowiązującymi normami i regułami. Zazwyczaj w każdej grupie przedszkolnej funkcjonuje tzw. kodeks przedszkolaka, który jest tworzony przez dzieci i ich wychowawców. Zasady najczęściej zobrazowane są za pomocą kolorowych ilustracji i krótkich haseł, które później są omawiane wraz z całą grupą przedszkolaków. Następnie, przyjęte zasady powinny być utrwalane i egzekwowane podczas codziennych aktywności.

Niejednokrotnie zdarzają się sytuacje przekraczania przez dzieci obowiązujących reguł. Są dzieci, które łamią zasady sporadycznie, a są też takie, które często

sprawiają problemy wychowawcze. Według Teresy Dąbrowskiej i Barbary Wojciechowskiej-Charlak trudności wychowawcze są to „niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi i utrudniające współżycie formy zachowań u dzieci i młodzieży, nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym a spowodowane najczęściej niekorzystnymi warunkami życia i niewłaściwym wychowaniem, przy jednoczesnym, prawidłowym rozwoju intelektualnym jednostki". [4] Przyczyn zachowań trudnych przejawianych przez dzieci może być wiele. Zaliczyć do nich można między innymi brak stałego rytmu dnia, pośpiech, częste zmiany, brak czasu rodziców dla dziecka, choroby, niekonsekwencja w wychowaniu.

Sytuacja trudna to „układ zadań (celów), warunków działania i możliwości działającego podmiotu, w jakim naruszona została równowaga między tymi elementami, co powoduje przeciążenie systemu regulacji i emocje ujemne". [13] Zatem za trudne zachowania dziecka uznać można takie, które w znaczącym stopniu odbiegają od wyznaczonych na jego wiek standardów.

Z analizy badań przeprowadzonych w 2013 roku przez Martę Pawelec, Justynę Cholewińską, Annę Mazur i Wiolettę Ozgę wynika, że trudności wychowawcze są zjawiskiem dosyć powszechnym, zaś o stosunkowo niskim nasileniu. Badani nauczyciele, w przypadku około 20% dzieci, deklarują brak trudności wychowawczych, natomiast w przypadku pozostałych występujące trudności oceniają jako rzadkie. Niniejsze badania pozwoliły na wyodrębnienie najczęściej występujących niepożądanych zachowań dzieci, do których zaliczyć można między innymi:

- dąsanie się i okazywanie „humorów",
- marudzenie oraz narzekanie, kłótnie z rówieśnikami,
- odmawianie wykonania polecenia nauczyciela,
- skarżenie bez powodu i nadmierną zaborczość w stosunku do rówieśników oraz rywalizowanie z nimi,
- niechęć do sprzątania zabawek, wykonywania poleceń nauczyciela, wywiązywania się z przydzielonych obowiązków,
- problemy w prowadzeniu zgodnych relacji z rówieśnikami,
- marudzenie podczas jedzenia posiłków i odpoczynku o wskazanej porze. [9]

Istnieje wiele przyczyn trudności wychowawczych. Zdaniem Sławomira Cudaka pozostają one w przyczynowym związku z negatywnymi czynnikami środowiska rodzinnego dzieci, takimi jak: „rozbicie rodziny, nasilone konflikty między rodzicami, traumatyczna atmosfera życia domowego, alkoholizm jednego bądź obojga rodziców prowadzący do zaburzenia środowiska rodzinnego i jej rozkładu moralnego, osłabienie bądź zerwanie więzi emocjonalnych między członkami danej rodziny, nadmierne stosowanie kar cielesnych, negatywne postawy rodzicielskie wobec dzieci, stosowanie przemocy w rodzinie, niedostatek lub brak zaspokajanych potrzeb psychospołecznych dziecka, popełnione przez rodziców błędy wychowawcze". [3]

Dziecko trudne w przedszkolu

W domu rodzinnym, a następnie w przedszkolu rozpoczyna się proces uczenia zachowań pożądanych, czyli proces socjalizacji dziecka. Równocześnie przebiegać powinien proces niwelowania zachowań niepożądanych. Niejednokrotnie trudne zachowania przejawiane przez dziecko sprawiają kłopoty rodzicom czy też nauczycielom. W literaturze przedmiotu pod pojęciem dziecka trudnego rozumie się „dziecko, z którego socjalizacją i wychowaniem wiążą się rozmaite trudności i bariery rozwojowe, np. jest krnąbrne, złośliwe, rozbiegane, nadpobudliwe lub ospałe, bierne, unikające kontaktu z innymi osobami, izolujące się, przesadnie rozpieszczone, nie znające granic złego i dobrego tonu; dziecko nieprzewidywalne w jego sposobach zachowania, odczuwania i myślenia, odstające od powszechnie przyjmowanych standardów, wyalienowania ze swego naturalnego środowiska". [7] Dziecko przejawiające trudne zachowania nie stosuje się do ogólnie przyjętych norm i zasad społecznych. Niejednokrotnie łamie obowiązujące reguły w domu lub przedszkolu. Cechą charakterystyczną takiego dziecka jest to, że nie poddaje się ono zwykłym oddziaływaniom pedagogicznym i zazwyczaj nie reaguje na uwagi czy upomnienia opiekunów. Ze względu na charakter zaburzeń w zachowaniu można wyodrębnić dwa typy grup dzieci:

- dzieci apatyczne o przewadze procesów hamowania – w ich zachowaniu zauważyć można nieśmiałość, lękliwość i nieufność w kontaktach społecznych. Dzieci są przeważnie zamknięte w sobie, osamotnione i mają niską samoocenę, a także odczuwają brak zrozumienia w swoim otoczeniu;
- dzieci eretyczne o przewadze procesów pobudzania – ich zachowanie charakteryzuje się nadpobudliwością, agresywnością i obojętnością wobec zasad społecznych. [7]

Istotnym zadaniem wychowawców jest zidentyfikowanie zachowań trudnych dzieci, a także poznanie okoliczności ich występowania. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na założenia Podstawy programowej wychowania przedszkolnego, zgodnie z którymi dziecko kończące edukację przedszkolną:

1) rozpoznaje i nazywa podstawowe emocje, próbuje radzić sobie z ich przeżywaniem;
2) szanuje emocje swoje i innych osób;
3) przeżywa emocje w sposób umożliwiający mu adaptację w nowym otoczeniu, np. w nowej grupie dzieci, nowej grupie starszych dzieci, a także w nowej grupie dzieci i osób dorosłych;
4) przedstawia swoje emocje i uczucia, używając charakterystycznych dla dziecka form wyrazu;
5) rozstaje się z rodzicami bez lęku, ma świadomość, że rozstanie takie bywa dłuższe lub krótsze;

6) rozróżnia emocje i uczucia przyjemne i nieprzyjemne, ma świadomość, że odczuwają i przeżywają je wszyscy ludzie;
7) szuka wsparcia w sytuacjach trudnych dla niego emocjonalnie; wdraża swoje własne strategie, wspierane przez osoby dorosłe lub rówieśników;
8) zauważa, że nie wszystkie przeżywane emocje i uczucia mogą być podstawą do podejmowania natychmiastowego działania, panuje nad nieprzyjemną emocją, np. podczas czekania na własną kolej w zabawie lub innej sytuacji;
9) wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia;
10) dostrzega, że zwierzęta posiadają zdolność odczuwania, przejawia w stosunku do nich życzliwość i troskę;
11) dostrzega emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej. [10]

Środowiskiem wychowawczym, które pełni stymulującą rolę w rozwoju małego dziecka jest przedszkole. Dziecko uczy się właściwego funkcjonowania w grupie i wciela się w różne role. W przedszkolu zdobywa wiele doświadczeń, które są ukierunkowane na jego rozwój społeczny i moralny. Zadaniem przedszkola jest wspieranie aktywności dziecka poprzez organizowanie warunków sprzyjających nabywanie doświadczeń w obszarze emocjonalnym, fizycznym, poznawczym i społecznym.

Rola nauczycieli

Pierwszymi nauczycielami dziecka są rodzice, to właśnie oni są osobami uczącymi dziecko rozpoznawania i nazywania oraz wyrażania emocji. W dalszych etapach życia rolę pomocową dla środowiska rodzinnego pełnią nauczyciele. Uzewnętrzniane przez nauczyciela pozytywne zachowania werbalne i niewerbalne podczas różnorodnych sytuacji wychowawczych mogą być wyrazem jego ciepła emocjonalnego oraz gotowości do porozumiewania się z dzieckiem. Sposób wyrażania oraz okazywania swoich emocji przez nauczyciela może oddziaływać na jego wychowanków, a także przyczyniać się do umocnienia bądź osłabienia relacji nauczyciel-dziecko.

Warto podkreślić, że niezmiernie ważne oprócz kompetencji merytorycznych są kompetencje emocjonalne wychowawcy. Warunkują one efektywność radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach. [8] Nauczyciel legitymujący się nimi może sprawniej zarządzać nie tylko swoimi emocjami, ale również świadomie oddziaływać na stany emocjonalne swoich wychowanków i uczyć ich właściwego reagowania w przypadku odczuwania emocji w sytuacjach trudnych dla małych dzieci. Katarzyna Szorc podkreśla, iż środkiem zaradczym w rozwiązywaniu sytuacji trudnych wychowawczo jest budowanie podmiotowości w edukacji XXI wieku. [12] Podmiotowość ta może przejawiać się w przyjaznym traktowaniu wychowanka, uwzględnianiu jego potrzeb i zainteresowań w realizowanych działaniach czy też planowanych aktywnościach. Istotne jest

także dawanie dziecku możliwości wyboru formy zabawy czy środków niezbędnych do jej podejmowania.

Istotne znaczenie w procesie wychowania dziecka ma nauczyciel, który wspiera działania rodziców oraz wspomaga wysiłki dziecka, ukierunkowuje jego działania i kształtuje postawy społeczno-moralne. [6] Ważne jest, aby dzieci były poddawane prawidłowym oddziaływaniom wychowawczym. Stosowanie przez nauczyciela odpowiednio dobranych metod i form pracy z dziećmi pozwala na przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom. Ważne jest, aby oddziaływania te stosowane były w sposób przemyślany i adekwatny do sytuacji, a także odpowiednie do wieku i możliwości rozwojowych dziecka. W przeciwnym razie prowadzenie oddziaływań w sposób nieskuteczny może przyczynić się do powstawania różnych trudności, a nawet wzmacniać je. [9]

Przeciwdziałanie problemom wychowawczym

Dzieci w wieku przedszkolnym w różnorodny sposób wyrażają przeżywane przez nie stany emocjonalne. W zależności od rodzaju i nasilenia określonej emocji dzieci mogą uzewnętrzniać emocje przyjemne poprzez na przykład uśmiech, skakanie, śpiewanie, rysowanie. Natomiast emocje nieprzyjemne mogą objawiać się zamknięciem w sobie, płaczem, krzykiem, a nawet zachowaniami agresywnymi. Sposoby wyrażania przez dzieci emocji są indywidualne dla każdego dziecka i mogą zależeć między innymi od wieku, możliwości rozwojowych, środowiska wychowawczego. W myśl zasady „Lepiej zapobiegać niż leczyć". Zadaniem osób dorosłych jest uczenie dzieci akceptowanych społecznie form wyrażania własnych emocji adekwatnych do zaistniałej sytuacji. Istotne jest, aby w życiu codziennym stwarzać dziecku naturalne sytuacje edukacyjne, podczas których może ono nabywać pozytywnych doświadczeń. Ważne jest dostarczanie dzieciom właściwych wzorców poprzez własne zachowanie w różnych sytuacjach przeżywania emocji. Dzieci są dobrymi obserwatorami, dlatego też w pracy z nimi ważna jest przekazywana treść słowna, która nabiera szczególnego znaczenia, jeśli znajduje potwierdzenie w konkretnych sytuacjach życiowych.

W edukacji emocjonalnej małych dzieci warto wykorzystywać bajki terapeutyczne. Bajkoterapia jest cennym elementem pracy terapeutycznej nauczyciela służącym pokonywaniu trudności wychowawczych u dzieci w wieku przedszkolnym. Polega ona na czytaniu, opowiadaniu i tworzeniu bajek. Bajki są pisane językiem jasnym i zrozumiałym dla młodego słuchacza. Dzięki temu mają szczególne zastosowanie w pracy z małymi dziećmi. Umożliwia ona łagodzenie lęków i stresu, a także pomaga w poznaniu sposobów radzenia sobie dziecka z emocjami.

Praktyczna użyteczność bajkoterapii w pokonywaniu różnorodnych problemów wychowawczych, które sprawia dziecko, bądź które samo przeżywa, polega głównie na tym, że treść bajki przenika stopniowo do dziecka i zaczyna na nie wpływać. Szczególnie dzieci w wieku przedszkolnym silnie utożsamiają się z bohaterami bajek i dzięki temu zaczynają rozumieć, jak człowiek może się czuć w określonych sytua-

cjach. Uczą się dostrzegać i nazywać emocje swoje i innych osób. Poprzez właściwe stosowanie tej formy terapii wychowawcy mogą skutecznie wspierać rozwój dziecka oraz budować jego poczucie wartości, co jest kluczem do wychowawczej satysfakcji.

Nauczyciel, który umiejętnie dobiera i wykorzystuje metody i formy pracy z dziećmi, może je zainteresować i włączyć do aktywnego udziału w organizowanych zajęciach wychowawczo-dydaktycznych. Przygotowanie ciekawych i atrakcyjnych zajęć wymaga wysiłku ze strony wychowawcy, lecz może okazać się dobrą drogą do zmniejszenia stwarzania trudności wychowawczych.

W Polsce i na świecie istnieje wiele inicjatyw mających na celu rozwijanie kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym. Ciekawą propozycją jest międzynarodowy program promocji zdrowia psychicznego Przyjaciele Zippiego, skierowany do dzieci w wieku 5-8 lat. Celem programu jest kształtowanie i rozwijanie umiejętności psychospołecznych dzieci. Zajęcia prowadzone w ramach programu uczą różnych sposobów radzenia sobie z trudnościami i wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym życiu oraz doskonali relacje dzieci z innymi ludźmi. Nie koncentruje się on na dzieciach z konkretnymi problemami czy trudnościami, ale promuje zdrowie emocjonalne wszystkich małych dzieci. [2] Do dzieci w przedziale wiekowym 5-6 lat, przejawiających trudności wychowawcze i aspołeczne zachowania nieakceptowalne przez otoczenie, skierowany jest program socjoterapeutyczny Kolorowy świat emocji. [1] Jego celem jest przede wszystkim ćwiczenie u dzieci umiejętności radzenia sobie z napięciem, zwiększenie ich poczucia własnej wartości oraz budowanie pozytywnego obrazu siebie.

Pracownicy Instytutu Psychologii UKSW A. Grabowska, K.A. Knopp, M. Paź opracowali program treningu kompetencji społecznych pt. Integracja-empatia-komunikacja. [5] Warsztaty oparte na założeniach teoretycznych, zgodnie z którymi do rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych dziecka niezbędna jest aktywność zadaniowa i interpersonalna. Istotna jest też rola środowiska wychowawczego, które powinno umożliwiać rozwój umiejętności społecznych.

Warto wskazać również program Pozytywna dyscyplina w edukacji przedszkolnej opracowany przez Martę Pawelec i Justynę Cholewińską. Niniejszy program ma na celu wspomaganie nauczycieli i rodziców w radzeniu sobie z trudnościami wychowawczymi. Program ten opiera się na koncepcji skutecznej dyscypliny stworzonej przez Thomasa Phelana.

Ciekawą inicjatywą przeznaczoną dla dzieci przedszkolnych są konkursy o tematyce związanej z emocjami. Przykład konkursu tego typu to Ogólnopolski konkurs plastyczny Moja emotka, zorganizowany przez Przedszkole nr 16 imienia Cz. Janczarskiego w Żorach. Zadaniem dzieci biorących w nim udział było zilustrowanie własnej emotki według swojego pomysłu.

Ważną rolę terapeutyczną w pracy z dziećmi z trudnościami w kształtowaniu umiejętności społecznych pełnią treningi umiejętności społecznych. Skierowane są one do dzieci potrzebujących wsparcia w obszarze emocjonalno-społecznym.

Podsumowanie

Uwarunkowania niedostosowania społecznego mogą tkwić w czynnikach biopsychofizyczne (cechy związane z dzieckiem), ale również czynnikach środowiskowych. Zatem oddziaływania pedagogiczne ukierunkowane powinny być zarówno na wspieranie dziecka, jak i dotyczące unormowania jego środowiska życia rodzinnego. Warunkiem skuteczności działań mających na celu pomoc dziecku kluczowa jest znajomość jego rzeczywistych potrzeb, możliwości i trudności. Fundamentem pracy pedagogicznej jest zasada podmiotowego traktowania dziecka. W przypadku wystąpienia trudności w jego zachowaniu niezbędny jest jednolity kierunek oddziaływań wychowawczych przedszkola i środowiska rodzinnego. Ważne jest nie tylko skupienie się na problemach dziecka, ale również zauważenie jego mocnych stron. Lepsze efekty można osiągnąć okazując wychowankowi życzliwość, zrozumienie, zainteresowanie jego sprawami, aby mógł poznać swoje możliwości i zalety. W pracy z dzieckiem trudnym ważna jest cierpliwość i konsekwencja w działaniu.

Literatura

[1] Barczak B. (2016), Program socjoterapeutyczny dla dzieci w wieku przedszkolnym przejawiających trudności wychowawcze „Kolorowy świat emocji", Przedszkole Nr 4 z oddziałami integracyjnymi „Słoneczko", Inowrocław https://www.przedszkola.edu. pl/ kolorowy-swiat-emocji-progra m-socjoterapeutyczny-dla-dzieci.html

[2] Program Przyjaciele Zippiego, Centrum Pozytywnej Edukacji, www.pozytywna-edukacja.pl/programy/przyjaciele-zippiego/o-programie

[3] Cudak S. (2007), Trudności wychowawcze, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

[4] Dąbrowska T., Wojciechowska-Charlak B. (2005), Między praktyką a teorią wychowania, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej

[5] Grabowska A., Knopp K.A., Paź M. (2015), „Integracja – Empatia – Komunikacja": Prog-ram treningu kompetencji społecznych dla dzieci, „Kwartalnik Naukowy", nr 1 (21)

[6] Klim-Klimaszewska A. (2010), Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA

[7] Kowolik P. (2013), Dziecko trudne, „Nauczyciel i Szkoła", nr 2 (54)

[8] Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), Kompetencje emocjonalne nauczyciela, Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA

[9] Pawelec M., Cholewińska J., Mazur A., Ozga W. (2014), Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli, „Horyzonty Psychologii", t. IV

[10] Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przed-szkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Załącznik 1. do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.

[11] Smykowski B. (2013), Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, w: A.I. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk: GWP

[12] Szorc K. (2012), Kształtowanie i doskonalenie kompetencji emocjonalnych nauczycieli szansą dla rozwoju podmiotowości w edukacji XXI wieku, w: N. Starik, A. Zduniak (red.), Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa

[13] Tyszkowa M. (1986), Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych, Warszawa: PWN

SPECJALIŚCI A PRZEDSZKOLNY SYSTEM INKLUZYJNY. Z BADAŃ W BIAŁYMSTOKU I POWIECIE BIAŁOSTOCKIM

Dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn
Uniwersytet w Białymstoku, Polska

Mgr Iwona Lewkowicz
Zespół Szkolno-Przedszkolny w Zabłudowie, Polska

THE SPECIALISTS AND THE PRESCHOOL INCLUSION SYSTEM. FROM RESEARCH IN BIAŁYSTOK AND THE BIALYSTOK COUNTY

Prof. Elżbieta Jaszczyszyn
University in Bialystok, Poland

MSc. Iwona Lewkowicz
School and pre-school team in Zabłudów, Poland

Abstract

The text describes the implementation of the idea of inclusive education in kindergartens in the scope of the legal regulations and presents a fragment of research concerning the state of the implementation of the inclusion idea in kindergartens in Białystok and Białystok county. The aim of the presented part of the research was to analyse the position of a specialist and to learn about the professional activities assigned to them. The research used a mixed strategy, in which, apart from quantitative methods, a qualitative method of pedagogical research, supported by statistical studies were used. The head of the institution is responsible for the organisation of psychological and pedagogical help; while specialists, among whom psychologists, pedagogues, speech therapists, vocational counsellors and pedagogical therapists are implementing it. All surveyed specialists carry out tasks that have been assigned by the head of the institution; they run educational activities together with other teachers, implement the action program, and provide assistance to teachers concerning the selection of methods and forms of work with children.

Keywords: inclusion, inclusive pedagogy, kindergarten

Wprowadzenie

Zmiany cywilizacyjne stawiają przed placówkami oświatowymi nowe wyzwania związane z wychowaniem i kształceniem najmłodszego pokolenia. W wielu państwach

europejskich przyjęto rozwiązania mające na celu wspieranie dzieci, a szczególnie tych, które mają dodatkowe potrzeby edukacyjne lub rozwojowe. Stosuje się dwa podstawowe podejścia:

1) nastawienie na konkretne grupy spełniające określone kryteria, a są to kryteria:
   - kulturowe i językowe, które dotyczą na ogół dzieci imigrantów lub pochodzących z mniejszości etnicznych – dzieci romskie (Polska, Słowenia, Finlandia),
   - społeczno-ekonomiczne, w większości przypadków związane są z dochodami lub zatrudnieniem, pod uwagę brane są również warunki mieszkaniowe; celem jest zmniejszenie wpływu ubóstwa na poziom wykształcenia dzieci (Belgia, Słowacja, Republika Czeska),
   - geograficzne odnoszą się do obszarów defaworyzowanych pod względem ekonomicznym lub społecznym w obrębie miast lub regionów, w których dzieci mogą być zagrożone słabymi efektami kształcenia lub wykluczeniem społecznym (Grecja, Francja, Cypr),
   - rzadziej status rodziny, dzieci mieszkające z jednym rodzicem, mieszkające w rodzinie zastępczej;
2) nastawienie indywidualne – określenie i ocenienie każdego przypadku z osobna (Włochy, Luksemburg, Malta, Austria, Wielka Brytania – Szkocja, Islandia); ocena potrzeb dziecka skupia się na trzech elementach:
   - ogólnych postępach i rozwoju dziecka,
   - potrzebach językowych w przypadku dzieci imigranckich i mniejszości etnicznych,
   - środowisku społecznym i rodzinnym.

Bardzo często te trzy elementy są ze sobą powiązane i brane pod uwagę jednocześnie tak, aby pomoc była dostosowana każdorazowo do sytuacji dziecka. [7] W Europie istnieją trzy główne modele systemu edukacji:

I. model – Model „jednej ścieżki" najpełniej realizuje idee nauczania włączającego. W modelu tym funkcjonują jedynie szkoły ogólnodostępne, z których usług korzystają na równych prawach wszyscy uczniowie. Tak jest np. we Włoszech czy w Szwecji.
II. model – Model „dwóch ścieżek", któremu jest najdalej do inkluzji. W jego ramach funkcjonują dwa odrębne systemy edukacji z odmiennymi przepisami dla szkolnictwa specjalnego i powszechnego (np. Belgia, Holandia).
III. model – Model „trzech (wielu) ścieżek", w którym dostępne są rozwiązania umożliwiające korzystanie z kształcenia ogólnodostępnego, integracyjnego i specjalnego (jak w Polsce czy Wielkiej Brytanii). [8, s. 100]

W większości krajów europejskich kadra pedagogiczna jest przeszkolona i przygotowana do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami. Niektóre kraje wprowadziły obowiązkowe szkolenia dla wszystkich pracowników placówki (Dania, Hiszpania). Pracownicy placówek wczesnej edukacji wspierani są również przez specjalistów, działają multidyscyplinarne zespoły – wspierające indywidulanie lub grupowo dzieci

w danej placówce (Wielka Brytania, Niemcy). Rząd hiszpański dofinansował dodatkowe zatrudnienie w placówkach wczesnej edukacji – ma to na celu zmniejszenie nierówności społeczno-ekonomicznych czy też pomoc przy dostosowaniu się dzieci do nowego środowiska. Władze Wielkiej Brytanii przekazują dodatkowe fundusze placówkom, które mają na celu wspieranie ich w podnoszeniu poziomu osiągnięć edukacji dzieci imigrantów. Powstają również rządowe projekty, jak: „Children is Information Service", „Bookstart" czy „Sure Start". [6, s. 3] Projekty te mają na celu zapewnienie jak najlepszego startu życiowego wszystkim dzieciom dzięki szerokiemu zakresowi świadczeń i współpracy z innymi instytucjami rządowymi i pozarządowymi, a także zaangażowaniu społeczności lokalnej na rzecz dobra dzieci.

Dzięki programowi „Sure Start" pojawiły się trzy główne kierunki działania: 1) zwiększenie dostępności opieki nad dzieckiem dla wszystkich rodzin, 2) wspieranie fizyczne, psychiczne w rozwoju dziecka, 3) wspieranie rodziców w ich roli rodzicielskiej i ich aspiracjach zawodowych. [6, s. 2]

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska wskazuje na istotne komponenty definiujące proces wspomagania rozwoju, zgodnie z którymi dzieci: rozwijające się wolniej mogą dogonić swoich rówieśników, lepiej funkcjonować w sytuacjach życiowych i korzystać z dobrodziejstwa szkolnej edukacji, o nieharmonijnym rozwoju mają szansę osiągnąć harmonię rozwojową, co pozwoli im lepiej radzić sobie w życiu codziennym i w szkole, mieszczące się w szeroko pojętej normie mogą ujawniać drzemiące w nich zdolności i sprawić, że będą podziwiane i szczęśliwe, zdolne mogą wspaniale rozwijać swoje wrodzone predyspozycje i osiągać nadzwyczajne sukcesy. [5, s. 24]

System edukacji przedszkolnej funkcjonujący w Białymstoku i powiecie białostockim oraz stan urzeczywistnienia w nim idei inkluzji – badania własne

a) Przedmiot i cel badań

Przedmiotem naszych badań był stan wdrażania idei inkluzji w przedszkolach miasta Białystok oraz powiatu białostockiego. Celem prezentowego w niniejszym tekście fragmentu prowadzonych przez nas badań było poddanie analizom stanowiska specjalisty oraz działań zawodowych przypisanych specjalistom w wybranych przedszkolach na terenie Białegostoku i powiatu białostockiego.

b) Grupa badana

Grupę badanych przedszkoli w liczbie 37 – w Białymstoku tworzyło 26 placówek publicznych, w tym: 2 integracyjne i 1 z oddziałem integracyjnym, a w powiecie białostockim 11 placówek publicznych, w tym 1 z oddziałami integracyjnymi.

Badaniom poddano 55 specjalistów zatrudnionych w badanych przedszkolach. Wśród badanych specjalistów jest więcej kobiet niż mężczyzn. Większa liczba badanych specjalistów pracuje w placówkach przedszkolnych znajdujących się na terenie

Białegostoku niż w placówkach przedszkolnych funkcjonujących na terenie powiatu białostockiego. Najwięcej specjalistów należy do grupy wiekowej trzydziestolatków – 20 osób i czterdziestolatków – 23 osoby. Dwudziestolatkowie to 5 osób, a pięćdziesięciolatkowie to osób 7. Średnia wieku badanych specjalistów wynosi 41 lat, najczęściej występujący wiek (dominanta) to 48 lat, najczęściej występujący wynik środkowy (mediana), jeśli chodzi o wiek specjalistów, to 40 lat.

Najwięcej specjalistów legitymuje się 2 i 10-letnim stażem pracy. Średnia stażu pracy to 10 lat, najczęściej występującym stażem pracy zawodowej (dominanta) to 2 lata. Najczęściej występujący wynik środkowy (mediana), jeśli chodzi o staż pracy specjalistów, to 8 lat. Najwięcej specjalistów należy do grup z 6-10-letnim stażem oraz 1-2-letnim stażem pracy.

Połowa pracujących specjalistów zatrudniona jest w wymiarze całego etatu. Pozostałe formy zatrudnienia to: części etatu oraz umowy zlecenia i nadgodziny. Innym wariantem rozwiązywania potrzeby pozyskania specjalisty do pracy z dziećmi w ramach zespołu jest oddelegowywanie pracownika przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną. Wymienione formy zatrudniania, jeśli chodzi o wymiar godzin pracy specjalistów, są adekwatne do potrzeb zbadanych placówek.

c) Teren badań

Badania zostały przeprowadzone w Białymstoku oraz w miastach powiatu białostockiego.

d) Metody, techniki i narzędzia badawcze

W badaniach, których część opisujemy posłużyłyśmy się klasyfikację metod autorstwa Tadeusza Pilcha. [10, s. 79-82] Wykorzystałyśmy strategię mieszaną, w której, obok metod ilościowych, zastosowałyśmy jakościowe metody badań pedagogicznych, wsparte opracowaniami statystycznymi. Zgodnie z takimi założeniami metodologicznymi stosowałyśmy w badaniach dotyczących specjalistów strategię ilościową, a w jej ramach metodę sondażu diagnostycznego. Do tej metody zastosowałyśmy technikę ankiety wraz z narzędziem, jakimi był kwestionariusz ankiety przeznaczony dla specjalistów. Metody statystyczne to: statystyka opisowa (średnia arytmetyczna, procenty, mediana, dominanta, metoda eksploracji danych tekstowych, zestawienia procentowe, tabelaryczna i graficzna wizualizacja danych).

Kwestionariusz ankiety składa się 16 pytań otwartych, półotwartych i zamkniętych. Zestaw pytań dobrałyśmy tak, aby możliwe było zebranie danych, które pozwoliły na: 1) uzyskanie informacji o osobach ankietowanych i ich miejscu pracy – nazwy placówki, w której są zatrudnieni; specjalności zawodowej i stanowiska pracy oraz wieku, stażu pracy, 2) na uzyskanie informacji dotyczących dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Możliwe jest więc ustalenie liczby dzieci z orzeczeniami, istnienie lub brak powołanych zespołów psychologiczno-pedagogicznych, dzieci posiadających IPET czy KIP, 3) otrzymania danych dotyczących uzyskania informacji

o pracy powołanych zespołów psychologiczno-pedagogicznych w związku z obecnością dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych a w tym wskazanie konkretnej potrzeby, składu powołanego zespołu oraz tego, na czyj wniosek zespół psychologiczno-pedagogiczny został powołany, 4) na określenie zmian, jakie w badanych placówkach wywołała obecność dzieci posiadających orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz dokonanie przeglądu zaplecza diagnostyczno-specjalistycznego, jakim dysponują badane placówki, 5) zdobycie informacji na temat współpracy na linii placówka – inne instytucje oraz osoby, np. asystent rodziny, lekarz prowadzący, kurator, rodzice, 6) określenie form doskonalących wiedzę, z których korzystali ankietowani specjaliści, metod, jakie wykorzystują w czasie swoich zajęć a także nowych inicjatyw podejmowanych przez badane osoby na rzecz popularyzacji edukacji włączającej w przedszkolu.

Uwarunkowania prawne udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej i jej organizacja

Rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej [13] to kluczowy akt prawny, który pokazuje, w jaki sposób w przedszkolu, szkole czy placówce należy zorganizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną dziecku, jego rodzicom i nauczycielom. Jest ona udzielana w przedszkolu i polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci oraz rozpoznawaniu ich możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową dziecka i jego rodziny, sposobów spędzania czasu wolnego i kontaktów środowiskowych, z trudności adaptacyjnych związanychz różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest dzieciom posiadającym orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, dzieciom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (niepełnosprawne, niedostosowane społecznie, zagrożone niedostosowaniem społecznym), dzieciom posiadającym orzeczenie o potrzebie indywidualnego rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego (którym stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do przedszkola), dzieciom posiadającym opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej (opinię o potrzebie wczesnego wspomagania, o potrzebie odroczenia od realizacji obowiązku szkolnego, opinię o potrzebie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną, opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się, opinię o potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych, opinię o potrzebie obcięcia dziecka pomocą

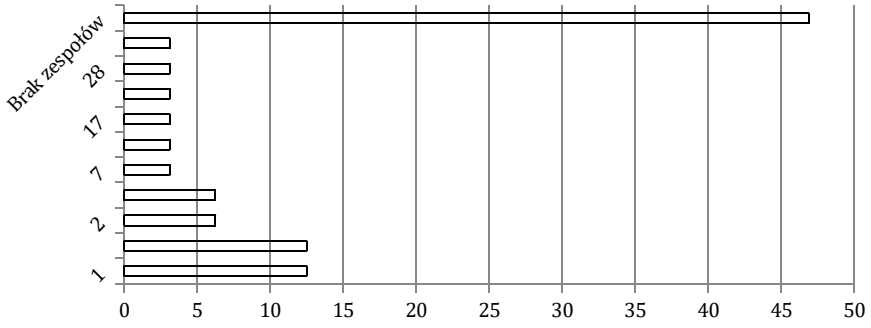
w formie grupy terapeutycznej, opinię o potrzebie objęcia pomocą w formie zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego). Pomoc przysługuje dzieciom posiadającym orzeczenie lub opinię na podstawie rozpoznania dokonanego w przedszkolu. Dotyczy to też dzieci uzdolnionych, mających trudności w uczeniu się, przejawiających zaburzenia zachowania lub emocji, trudności językowe, trudności wynikających z choroby przewlekłej, sytuacji traumatycznej, kryzysowej, zaniedbania środowiskowe czy związane z adaptacją w nowym środowisku. [16, § 2 ust. 2]

Udzielana pomoc jest bezpłatna i dobrowolna. Zgodnie z § 7 ust. 2 wskazanego Rozporządzenia, w przedszkolu i placówce pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana w trakcie bieżącej pracy z dzieckiem oraz w formie: 1) zajęć rozwijających uzdolnienia, 2) zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, 3) porad i konsultacji.

Rozporządzenie daje podstawę prawną, by każde przedszkole mogło zorganizować na swoim terenie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Dzieci mogą również korzystać z tej formy pomocy w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Najczęściej dzieci pracują w zespołach, choć w uzasadnionych przypadkach zajęcia specjalistyczne mogą być prowadzone indywidualnie.

Specjaliści pracujący w badanych przez nas przedszkolach wskazali na wysoki procent dzieci posiadających opinie lub orzeczenia (93%). Taka ocena sytuacji wynika z faktu zatrudniania ich przede wszystkim w przedszkolach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi. Nie mają oni kontaktu z dziećmi bez opinii i orzeczeń, za wyjątkiem dzieci bez tego typu dokumentów, lecz z przebytą traumą (np. molestowanie, choroba przewlekła) albo doświadczonych sytuacji traumatyzujących (np. śmierć rodzica). W rzeczywistości w 58% badanych placówek powołano zespoły psychologiczno-pedagogiczne, w 36% takich zespołów nie powołano, a w przypadku pozostałych 6% placówek, dzieci uczęszczające do nich pomoc mają zorganizowaną na zewnątrz (poradnie psychologiczno-pedagogiczne).

Wykres 1. Liczba zespołów psychologiczno-pedagogicznych w badanych przedszkolach (dane uzyskane od Dyrektorów)



Źródło: badania własne

Zajęcia powinny się odbywać co najmniej jeden raz w tygodniu w wymiarze dwóch godzin dydaktycznych dla każdego zespołu lub dwa razy w tygodniu po dwie godziny dydaktyczne dla każdego zespołu. Dzieci są kwalifikowane do zespołu na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzającej występowanie specyficznych trudności w uczeniu się. [3, s. 31]

Pomoc udzielana rodzicom dzieci i nauczycielom może być realizowana w formie porad i konsultacji oraz warsztatów i szkoleń, prowadzonych przez nauczycieli, wychowawców grup i specjalistów. [13, § 18] Zgodnie z zasadami planowania i koordynowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec dziecka w przedszkolu pomoc tę organizuje zespół.

Każdy z członków zespołu ma za zadanie dokonać rozpoznania potrzeb dziecka w obrębie różnych obszarów, co pozwala połączyć uzyskane informacje o dziecku w konstruktywną całość. [1, s. 41] Pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu udzielają dzieciom nauczyciele oraz specjaliści wykonujący zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni, zwani dalej „specjalistami”.

W skład zespołu wchodzą również osoby dodatkowo wnioskowane (przedstawiciele poradni, w tym specjalistycznej, asystent, pomoc nauczyciela, lekarz, inny specjalista), rodzice dziecka, placówki doskonalenia nauczycieli, organizacje pozarządowe i inne instytucje działające na rzecz rodziny. [13, § 5 ust. 3]

Procedury diagnoz w placówkach wychowania przedszkolnego

Zadaniem nauczycieli i specjalistów pracujących w przedszkolach jest przeprowadzenie obserwacji pedagogicznej i innych rodzajów diagnoz, które zakończone będą analizą i oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna).

Zespół, po rozpoznaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka, dokonuje analizy zasobów przedszkola tak, by stworzyć odpowiednią pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Dyrektor, na podstawie rekomendacji zespołu, ustala formy, sposoby i okresy udzielania pomocy oraz wymiar godzin, proponuje rodzicom udział w pracach zespołu, pisemnie informuje rodziców o ustalonych formach, sposobach, okresach i wymiarze godzin udzielanej pomocy, wnioskuje o udział pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej w pracach zespołu, jeśli koordynator informuje dyrektora o takiej potrzebie.

Każdy nauczyciel, specjalista realizuje zaplanowane działania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie ze swoimi zadaniami i kompetencjami. Dyrektor przedszkola pełni nadzór jako osoba odpowiedzialna za organizację pomocy oraz monitoruje przez cały okres realizację indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.[11, s. 6] Opracowany program precyzyjnie określa sposób prowadzenia zajęć obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych, co z kolei ma wpływ na zaplanowanie przez nauczyciela pracującego z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) [2, s. 6-7] działań oraz rozwiązań metodycznych, w tym dostosowanie wymagań edukacyjnych. Pracujący z dzieckiem specjaliści i nauczyciele gromadzą w indywidualnej teczce każdego dziecka objętego pomocą psychologiczną dokumentację badań czynności uzupełniających, prowadzonych przez każdego specjalistę pracującego z dzieckiem w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Zajęcia dokumentowane są w dzienniku, do którego wpisuje się dzieci w porządku alfabetycznym. W dzienniku powinny znaleźć się również podstawowe informacje: dane dziecka, kontakt do rodziców, program indywidualny/grupowy, tygodniowy rozkład zajęć, daty zajęć, czas trwania, realizowane tematy, ocena postępów dziecka, obecność i wnioski do dalszej pracy. [18, Art. 11] Dokumentacja sporządzana podczas pracy zespołu psychologiczno-pedagogicznego zgodna z zaleceniami ma być przekazana rodzicom dziecka – natomiast w dokumentacji przedszkola pozostaje kopia tego dokumentu. Udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna zakończyć się ewaluacją, czyli oceną efektywności udzielanego wsparcia. Zespół pracujący z dzieckiem zobligowany jest do sformułowania wniosków dotyczących dalszych działań mających na celu poprawę funkcjonowania dziecka. [16, § 20 ust. 9]

Nową formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej są zajęcia rozwijające umiejętności dziecka. Priorytetem staje się rozwijanie umiejętności uczenia się i zwiększenie efektywności działań zapewniających pomoc dziecku na bieżącym

etapie edukacji. Działania te zostały zawarte między innymi w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego Rady Unii Europejskiej (z dnia 18 grudnia 2006 roku). Adresatem wyżej wspomnianych zajęć są dzieci, które wykazują niewystarczający poziom kompetencji w zakresie przyswajania wiedzy, braki, trudności i osiągają nieadekwatne wyniki do swoich możliwości.

Nowa forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej zastępuje dotychczasowe zajęcia socjoterapeutyczne i może być adresowana do większej liczby dzieci. „Zawarte w Ustawie Prawo oświatowe oraz w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, nowe zmiany prawne wzmacniają wychowawczą rolę przedszkola. Wskazują na potrzebę rozumienia wychowanka jako osoby integralnej a wychowanie jako całokształt wpływu wychowawcy na niego. Zaproponowana w ustawie definicja wychowania wskazuje na potrzebę wspierania w rozwoju dziecka, w tym jego rozwoju fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego, duchownego i społecznego". [4, s. 38] Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne trwają 45 minut, grupa może liczyć maksymalnie dziesięcioro dzieci. Zastąpienie zajęć socjoterapeutycznych nowymi zajęciami wpłynie na różnorodność zajęć z dziećmi i stosowanych form zajęć, mogą to być zajęcia: teatralne, plastyczne, choreoterapii, muzykoterapii. Dyrektor przedszkola, planując takie zajęcia, kieruje się zasobami zatrudnionych nauczycieli i specjalistów. W zajęciach mogą uczestniczyć wszystkie dzieci, również te, które nie posiadają orzeczenia lub opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dotyczy to dzieci z problemami adaptacyjnymi, nieśmiałych, agresywnych, z zaniżoną samooceną, trudnościami w koncentracji uwagi, po sytuacji traumatycznej, przejawiających zachowanie destrukcyjne, ryzykowne (przemoc wobec innych dzieci).

Do oferty pomocy psychologicznej włączona została zindywidualizowana ścieżka kształcenia i realizacji przygotowania przedszkolnego. Taki pomysł odpowiada na potrzeby rozwojowe, jak i edukacyjne tych dzieci, które mają trudności w funkcjonowaniu przedszkolnym. Adresatem zajęć są dzieci z problemami zdrowotnymi (choroba przewlekła, czasowa, zaburzenia zachowania, zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym), które w dużej mierze ograniczają im uczestniczenie w zajęciach przedszkolnych, są wykluczone ze środowiska przedszkolnego – rówieśniczego (wcześniej kierowane były na indywidualne roczne przygotowanie przedszkolne lub indywidualne nauczanie). Zajęcia te realizowane są na podstawie opinii publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i zgodnie z ich zaleceniami. Polegają na dostosowaniu programu wychowania przedszkolnego w zakresie metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych.

Rola specjalistów zatrudnionych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach przedszkolnych

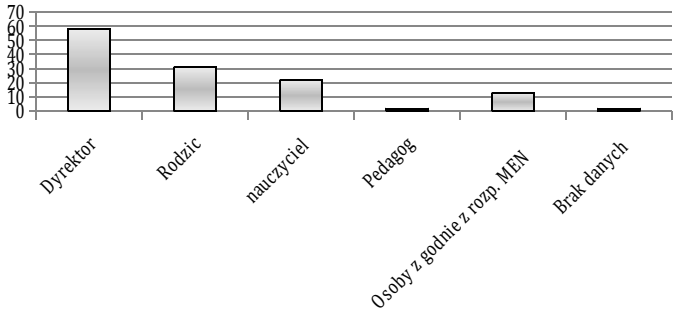
Za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiedzialny jest dyrektor placówki, a udzielać jej mogą m.in. specjaliści, wśród których wyróżnić należy

psychologów, pedagogów, logopedów, doradców zawodowych oraz terapeutów pedagogicznych. [9, s. 80] Wszyscy specjaliści realizują zadania, które zostały wyznaczone przez dyrektora placówki, prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne, realizują program działań, udzielają pomocy nauczycielom w doborze metod i form pracy z dzieckiem.

Dyrektor przedszkola, w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, powinien zapewnić dzieciom warunki do edukacji, sprzęt specjalistyczny środki dydaktyczne, dostosowane do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i psychofizycznych dziecka posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. [16]

Taka procedura jest zgodna z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, osobami, które mogą wystąpić z inicjatywą pomocy dla dziecka; w przypadku przedszkola mogą być: rodzice dziecka, nauczyciele bądź wychowawcy, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, asystent edukacji romskiej oraz pomoc nauczyciela, pielęgniarka szkolna bądź środowiskowa, pracownik socjalny, asystent rodziny oraz kurator sądowy. [13]

Wykres 2. Wnioskodawcy powoływanych zespołów psychologiczno-pedagogicznych



Źródło: badania własne

W nowelizacji tego rozporządzenia zostały precyzyjnie przedstawione zadania specjalistów (pedagoga i psychologa, logopedy, doradcy zawodowego, także terapeuty pedagogicznego). Rozporządzenie wskazuje, iż do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu należy w szczególności:

1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych dzieci, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz ich możliwości psychofizycznych w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron dzieci,
2) diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju dzieci,

3) udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb,
4) podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży,
5) minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku przedszkolnym i pozaprzedszkolnym dzieci,
6) inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych,
7) pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień dzieci,
8) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. [13, § 23]

Odnosząc się do działań logopedy w przedszkolu rozporządzenie wskazuje, że jego zadaniem jest:

1) diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy,
2) prowadzenie zajęć logopedycznych oraz porad i konsultacji dla dzieci i rodziców w zakresie stymulacji rozwoju mowy dzieci i eliminowania jej zaburzeń,
3) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami dzieci,
4) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W § 26 rozporządzenia normuje się zadania terapeuty pedagogicznego określając je jako:

1) prowadzenie badań i działań diagnostycznych dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
2) prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,
3) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających niepowodzeniom edukacyjnym dzieci, we współpracy z ich rodzicami,
4) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. [13, § 24, § 26]

Pracę zespołową ułatwia ujednolicenie działań na linii przedszkole – dom – inne instytucje biorące udział w realizacji wsparcia. Rozeznanie wszystkich osób w sytuacji dziecka powoduje, że wszyscy powinni być zgodni co do zakresu i sposobu dostosowania wymagań edukacyjnych, wynikających z rozpoznanych potrzeb i możliwości dziecka i jego rodziny.

Źródłem informacji nie powinna być wyłącznie obserwacja, wydana opinia czy orzeczenie, lecz stanowisko specjalistów pracujących w placówce, treść wywiadu z rodzicami oraz innymi osobami/instytucjami (pracownikiem socjalnym, asystentem

rodziny, kuratorem sądowym) mającymi kontakt z dzieckiem. Wnikliwa analiza całej dokumentacji będzie podstawą do ustalenia zakresu pomocy i wsparcia. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania dziecka [17, § 6 ust. 10] powinna uwzględnić: rozwój fizyczny dziecka, rozwój intelektualny i rozwój społeczno-emocjonalny. Zwiększać powinna także ocenę dotyczącą mocnych stron dziecka, predyspozycji oraz zainteresowań i uzdolnień. Zakres wsparcia i pomocy zaplanowany przez powołany zespół, powinien odpowiadać indywidualnym potrzebom edukacyjno-terapeutycznym, wskazywać bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie w przedszkolu, a także efekty podejmowanych działań w celu przezwyciężenia trudności.[17, § 6 ust. 10]

Od 1 stycznia 2016 roku w rozporządzeniu wprowadzony został zapis, iż w przedszkolach ogólnodostępnych, innych formach wychowania przedszkolnego, do których uczęszczają dzieci z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi zatrudnia się dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, w celu współorganizowania kształcenia dzieci niepełnosprawnych lub specjalistów, lub asystenta nauczyciela, lub pomoc nauczyciela, z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Zgodnie z dotychczasowymi regulacjami powyższych specjalistów wspomagających pracę z dziećmi z pozostałymi niepełnosprawnościami można zatrudnić w przedszkolu za zgodą organu prowadzącego. [11, s. 8]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych stwierdza, że do zadań poradni należy:

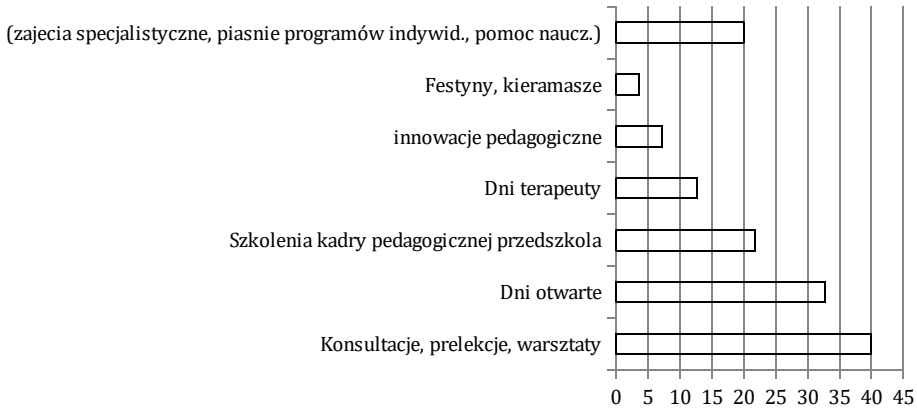
1) diagnozowanie dzieci i młodzieży,
2) udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
3) realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych,
4) organizowanie i prowadzenie wspomagania przedszkoli w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. [14]

Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, [15] od 1 stycznia 2016 r. placówki doskonalenia nauczycieli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz biblioteki pedagogiczne obowiązkowo prowadzą kompleksowe wspomaganie przedszkoli. Każda placówka (ogólnodostępna, integracyjna i specjalna) ma obowiązek zapewnienia każdemu dziecku obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, zajęć rewalidacyjnych oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym w szczególności realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego poprzez odpowiednio stworzone warunki do nauki, wyposażenie w sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne umożliwiające realizację programu nauczania oraz pro-

gramu wychowawczego i profilaktyki. Pozwolić ma to na wykorzystanie odpowiednich form i metod pracy, integrację ze środowiskiem rówieśniczym, przygotowanie dzieci do samodzielności w życiu dorosłym, pomoc rodzicom dzieci niepełnosprawnych w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu rozwoju ich potomstwa. [12]

Jak pokazuje wykres 3, w czasie trwania konsultacji rodzice mogą dowiedzieć się o osiągnieciach, trudnościach edukacyjnych czy o sposobie funkcjonowania w grupie ich dziecka. Podczas takich spotkań specjaliści wraz z rodzicami mogą poddać analizie sposoby konkretnego zachowania się dziecka, warunki jego życia w domu czy trudności wychowawcze.

Wykres 3. Inicjatywy podejmowane przez specjalistów na rzecz popularyzacji inkluzji w edukacji



Źródło: badania własne

Prelekcje i warsztaty organizowane dla rodziców prowadzone są przez specjalistów zatrudnionych w przedszkolu lub też przez specjalistów zaproszonych z zewnątrz placówki, np. poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tematy prelekcji dotyczą nie tylko metod wychowawczych, ale też pełnienia roli rodzica czy sposobów wspierania własnego dziecka w rozwoju. Specjaliści nie tylko prowadzą prelekcje i warsztaty dla rodziców, ale również organizują szkolenia w ramach WDN (wewnątrzszkolne dokształcenie nauczycieli) – dla rady pedagogicznej. Tematy dostosowane są do potrzeb pracowników badanych placówek.

Następną inicjatywą podejmowaną na rzecz popularyzowania idei edukacji włączającej są dni otwarte przedszkola, podczas których rodzice wraz z dziećmi mają możliwość obejrzenia placówki wraz z zapleczem edukacyjnym, mogą zapoznać się pracownikami przedszkola i zobaczyć, jak wygląda ich praca, oraz z ofertą edukacyjną, jaką proponuje przedszkole.

Specjaliści z jednego z przedszkoli integracyjnych wskazali na dzień terapeuty jako formę popularyzacji edukacji włączającej – rodzice wraz z dziećmi mogą dokładnie zapoznać się z pracującymi tam specjalistami, poznać ich pracę, metody, techniki, jak wyglądają pomieszczenia, w których pracują specjaliści.

W ankiecie skierowanej do specjalistów, 4 z nich wskazało na udział w innowacji pedagogicznej, napisanej przez nich samych. W zajęciach innowacyjnych biorą udział wszystkie dzieci bez względu na posiadane dysfunkcje ruchowe czy intelektualne. Z kolei 2 specjalistów wskazało udział w kiermaszach świątecznych i festynach rodzinnych, które organizowane są przez placówki przedszkolne, a zebrane fundusze przekazywane są na konkretny cel, zakup sprzętu rehabilitacyjnego, przekazanie na szczytny cel, dla fundacji („Pomóż im", „Naszpikowani"). Popularyzowanie edukacji włączającej to również marsze i pochody przedszkolaków wraz z nauczycielami (3 grudnia – Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych, 2 kwietnia – Światowy Dzień Autyzmu, Czyste Powietrze). To także spotkania rodzinne organizowane przez nauczycieli grup, jak i całego personelu pedagogicznego (Jasełka, Dzień Rodziny). Tylko 4 specjalistów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Analizy pokazały, iż wszyscy badani specjaliści realizują zadania, które zostały wyznaczone przez dyrektora placówki, prowadzą wspólnie z innymi nauczycielami zajęcia edukacyjne, realizują program działań, udzielają pomocy nauczycielom w doborze metod i form pracy z dzieckiem.

Literatura

[1] Al-Khamisy D. (2014), Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w edukacji włączającej w przedszkolu, „Zeszyty Naukowe Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie", nr 1

[2] Albański L., Drejer F., Dzikomska-Kaczan A., Zieja E. (2015), Terapia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, cz. 1, Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa

[3] Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R. (2008), Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON

[4] Derewlana H., Kacprzak A. (2017), Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, w: R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

[5] Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2009), Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska

[6] Izdebska A. (2009), Profilaktyka krzywdzenia małych dzieci, programy zagraniczne, „Dziecko Krzywdzone", nr 2 (27)

[7] Komisja Europejska (2014), Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie. Raport Eurydice, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej
[8] Kowalski M.H. (2014), Uczniowie niepełnosprawni w polskim szkolnictwie powszechnym, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego Studia i Prace. Szkoła Głów-na Handlowa", nr 3
[9] Marciniak-Paprocka K. (2013), Zmiany wprowadzone w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po 30 kwietnia 2013 roku, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy", z. 13 (6)
[10] Pilch T, Bauman T. (2010), Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
[11] Rafał-Łuniewska J. (2015), Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
[12] Wrona J. (2009), Kształcenie uczniów niepełnosprawnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, https://docplayer.pl/68 88 924 -Edukacja-wlaczajaca-ucznio w-niepelnosprawnych.html
[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2013 r., poz. 532
[14] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. z 2013 r., poz. 199
[15] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. z 2015 r., poz. 1214
[16] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Dz.U. z 2017r., poz. 1591
[17] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2017 r., poz. 1578
[18] Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r., w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz.U. z 2017 r., poz. 1646

МЕСТО ЖИТЕЛЬСТВА – МЕСТО ВОСПИТАНИЯ: РАБОТА С ДЕТЬМИ И СЕМЬЕЙ В СЕМЕЙНО-СОСЕДСКОЙ ОБЩИНЕ

К.пед.н. Наталья А. Катаева
Фонд поддержки общественных инициатив местного сообщества „Вятская соборность" в г. Киров, Россия

PLACE OF RESIDENCE – PLACE OF EDUCATION: WORK WITH CHILDREN AND FAMILY IN THE FAMILY-NEIGHBOR COMMUNITY

Doc. Natalya A. Katayeva
Community Initiatives Support Fund local initiative
„Vyatskaya Sobornost" in Kirov, Russia

Abstract

The family is traditionally the main institution of education. The fact that the child in childhood acquires the family, he retains throughout his later life. The importance of the family as an institution of upbringing is due to the fact that the child is in it for a significant part of their life, and by the duration of their impact on the personality, not one of the institutions of upbringing can match the family.

Keywords: child, family, neighborhood, community

Семья является традиционно главным институтом воспитания. То, что ребёнок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей послдующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребёнок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьёй.

Семья – это фундамент, на котором строится высотный храм духовного мира ребёнка. Формирование долга, ответственности, гуманности, чести, благородства в отношении человека к обществу, окружающим людям и самому себе. Эти моральные ценности были и остаются главной мерой достоинств личности. Ребенок не рождается на свет нравственным или безнравственным, он становится таким, в какой среде живет и какое воспитание получает.

Социальная микросреда (социум) является, с одной стороны, одним из важнейших факторов, ускоряющих или сдерживающих процесс самореализации личности, с другой – необходимым условием успешного развития этого процесса, создающим социальные условия для развития гармоничной личности.

Социальная среда и личность постоянно находятся во взаимодействии; среда воздействует наличность, способствует ее формированию; личность, действуя в социальной среде, вступая в отношения с другими личностями через участие в деятельности различных общностей, создает эту среду, придает ей определенное социаль ное качество. [1, с. 13]

Жизнедеятельность любого человека происходит в условиях неповторимого, только ему свойственного окружения – его микросреды, ее специфика проявляется в непосредственном взаимодействии с личностью. Индивидуальная неповторимость каждой личности в значительной степени есть результат воздействия ее микросреды.

С точки зрения позитивной педагогики, с рождения у каждого человека есть свое предназначение, делающее его творцом своей жизни, строителем и созидателем. Задача социума, социально-культурного окружение человека – поддержи-

вать стремление человека к самопознанию и ответственности за происходящее. Предназначение – это ответственность за всё, что происходит в жизни. Во что верит человек, в чём он убежден – то он и творит.

Только научив человека воспринимать себя творцом своего настоящего – удивительного мига между прошлым и будущим – мы не только сохраняем, но и усиливаем в разы его жизненную энергию, так необходимую ему и всем его окружающим.

В муниципальном образовании «Город Киров» в последние годы сложилась система работы с семьей в социуме через семейно-соседское сообщество по месту жительства, включающая 4 научные школы:

– Концепция социального воспитания (научная школа профессора В.Г. Бочаровой)

1. Содействие саморазвитию личности,
2. Приоритет семейному воспитанию,
3. Перенесение акцента с борьбы со следствиями на искоренение причин девиантного поведения молодых людей,
4. Интеграция воспитательных институтов общества,
5. Территориальный принцип структурирования социальных служб, общественных формирований, центров по поддержке инициатив.

– Факторы социализации и средовой адаптации личности (научная школа профессора А.В. Мудрика)

Индивидуальный мир личности формируется не только в зависимости от отношений в рамках всего общества (макросреды), но и от специфических региональных, городских или сельских условий (мезосреды), а также в значительной мере от непосредственных, конкретных условий, системы ценностей, традиций, правил, существующих в данной малой группе, под влиянием прямых контактов с близкими людьми (микросреды).

– Возможность социальных проб (научная школа профессора М.И. Рожкова)

Под социальной пробой понимают такой вид социального взаимодействия, в ходе которого человек получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, получает и осознает опыт своего социального взаимодействия.

– Создание центров добрососедства, создание целостного воспитательного процесса в микросоциуме (научная школа Е.С. Шоминой).

Примером такой научной интеграции служит Модель межведомственного Центра работы с детьми и семьей в семейно-соседской общине, которая была научно обоснована и практически выверена в городе Кирове на протяжении 37 лет.

Модель межведомственного социально-педагогического Центра «Калейдоскоп» в микрорайоне «Домостроитель» города Кирове стала экспериментальной площадкой ВНИКа «Школа – микрорайон» АПН СССР, затем Центра социальной педагогики Российской Академии образования, под руководством доктора педагогических наук, профессора В.Г. Бочаровой. В широкомасштабном всесоюзном эксперименте приняло участие 100 площадок Советского Союза. В 1996 году данная модель была защищена в диссертационном исследовании Н.А. Катаевой «Социальная работа в микрорайоне как средство профилактики девиантного поведения подростков» (г. Москва).

Итогом эксперимента стало введение в нашей стране института социальных педагогов с различными специализациями, среди которых – социальный педагог по работе в общине.

Центр «Калейдоскоп» привлекает инициативные семьи территориальной общины. Важно то, что сами семьи определяют проблемные вопросы своего общественного пространства, социально-психологические проблемы и совместно с властью, социально-ответственным бизнесом и общественным сектором разрабатывают социальные проекты, направленные не только на обустройство

городской среды, а в первую очередь на укрепление добрососедских отношений и социально-психологической комфортности в социуме.

В настоящее время в рамках договора о научно-педагогическом сотрудничестве с «Институтом изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» реализуется муниципальный проект «Работа территориального общественного самоуправления с семьёй как условие единения жителей города».

В проекте были определены основные стратегические блоки:

I. Организационный блок:

Создание ресурсного общинного центра – Фонда поддержки общественных инициатив местного сообщества «Вятская соборность». Целью деятельности Фонда является внедрение, развитие и всесторонняя поддержка общественных инициатив местного сообщества, направленных на духовное развитие личности, семейных ценностей, патриотическое и гражданское воспитание при взаимодействии власти, бизнеса и общества в качестве участников социального партнерства, а также создание благоприятных условий для формирования действенных механизмов реализации приоритетных общественных и социальных проектов и программ, в том числе в области образования, просвещения, науки, культуры, искусства, здравоохранения, профилактики и охраны здоровья граждан, пропаганды здорового образа жизни, улучшения морально-психологического состояния граждан, физической культуры и спорта и содействие указанной деятельности, а также содействие духовному развитию личности.

II. Обучающий блок:

- работа «Школы общественных семейных инициатив»,
- изучение опыта работы с семьей в России; международных общинных центров,
- обобщение и распространение опыта деятельности семейно-соседских общин на региональном, федеральном и международном уровне,
- социальное проектирование: разработка и принятие проектов, программ и других материалов перспективной деятельности в области развития общин.

III. Содержательный блок:

- включение семей в социально значимую деятельность по реализации проектов «Доброе дело», поддержанных мини-грантами в рамках городского марафона добрых дел «Добрый город добрых семей» ежегодно,

– привлечение представителей власти, бизнеса, НКО, науки и практики, служителей Церкви, творческой интеллигенции к работе с семьей,
– обобщение опыта взаимодействия власти и общества на межрегиональном и международном уровне,
– вручение общественной награды «Знак общественного признания – Благоустроители земли Вятской» в рамках Форумов инициативных граждан.

IV. Информационный блок

Информация о реализации проекта размещена:

– Официальный сайт муниципального образования «Город Киров» (www.mo-kirov.ru) в разделе «Общественное самоуправление» можно узнать как живет город, какие решаются проблемы, какие семейные инициативы поддержаны, как участвовать в управлении территорией.
– Сайт Вятскаясоборность.РФ.
– Специализированные передачи (рубрики) в электронных местных (региональных) СМИ (ТВ, радио, Интернет).
– Газета муниципального образования «Город Киров», «Наш город».

Данный проект направлен на выявление проблемного социального поля по месту жительства и решение этих проблем силами самих семей, проживающих на данной территории в партнерстве с властью, бизнесом и некоммерческим сектором. Научить, поддержать, включить в деятельность, организовать семьи в территориальных сообществах – основная миссия муниципального проекта.

Проект включает в себя:

– социальную паспортизацию микрорайона, выявление проблем и возможностей семейно-соседской общины; Анкета паспорта прилагается;
– обучение детей в «Школе добротолюбия», а взрослых в «Школе социальных инициатив» (работа в социуме с семьей, социальное проектирование, социальное партнерство, фандрайзинг, правила благоустройства территории, взаимодействие со СМИ, тренинги и т.д.);
– реализация проектов через практику малых дел в рамках мини-грантов «Доброе дело», победители которого могли получить финансовую поддержку своих социально значимых проектов в размере до 20 000 рублей.

В 2018 году Фонд поддержки общественных инициатив местного сообщества «Вятская соборность» получил субсидию от муниципалитета в размере 500 тысяч рублей на проведение конкурса мини-грантов «Добрые дела – доброму городу».

К участию в конкурсе допускались общественные объединения (возможно без юридического лица), инициативные семьи по месту жительства. Уникальность конкурса заключалась в том, что каждый, кто хотел реализовать свою

идею или мечту, смогли сделать первый шаг в социальном проектировании, учитывая упрощенную форму отчетности по проектам.

На конкурс было подано 46 заявок, 35 из которых были отобраны экспертами для грантовой поддержки по 5 проектным линиям:

– гражданско-патриотическое,
– духовно-нравственное,
– культурно-досуговое,
– спортивно-оздоровительное,
– информационно-просветительское.

В Конкурсе приняли участие 3826 человек, благополучателями стали 73000 человек, проведено 174 семейных мероприятия, было привлечено 200-партнеров,190-публикаций в СМИ и соцсетях рассказали о проектах семей.

Презентация лучших практик реализованных проектов была представлена на Форуме инициативных граждан, Гражданском Форуме Кировской области, посвященным Году добровольца в России, а также в сборнике лучших практик для презентации на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. На сайте Вятскаясоборность.РФ в разделе Библиотека выложен сборник реализованных проектов. Лучшие практики были презентованы на научно-практической конференции общин в г. Паланге (Литва).

Роль семьи прослеживается не только на этапах написания проектов, строительства детских, спортивных площадок, но и в воспитании всех разновозрастных членов территории с учетом сложившихся культурно-исторических традиций того или иного поселения.

Например, традиционным стало проведение крупных, веселых праздников для всей округи. Это и международный «День соседей», фестиваль семей «Мы такие разные, но живем на Вятке мы!», акции «Дерево дружбы», «Рука помощи», «Социальная экспедиция», «Добрый Киров», «Лидер здоровья», «Кукольный театр во дворе» с молодыми театральными деятелями с родного двора и радостных родителей в роли зрителей и др.

Семейно-соседские общины принимают активное участие в работе с подростками и их семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Эффективной практикой профилактики и предупреждения правонарушений среди несовершеннолетних является организация временного трудоустройства подростков, лагерь дневного пребывания, содержательный досуг в каникулярный период. Общины организовали на своих территориях трудовые отряды подростков, которые работали на благоустройстве своих микрорайонов и дворовых территорий. Кроме организации работ по благоустройству для ребят были проведены досуговые мероприятия, психологические тренинги. Благодаря формированию трудовых отрядов из числа подростков в отдаленных сельских территориях удалось трудоустроить более 80% несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, реально нуждающихся в помощи и поддержке. Активисты общин

участвуют в рейдах в семьи, оказывают им помощь, привлекают к участию в праздниках микрорайона, содействуют организации занятости и отдыха детей в каникулярное время.

Лучшие практики семей презентуются на традиционном ежегодном Форуме инициативных граждан «Мы вместе!» Цель Форума – стимулирование дальнейшей активности общественных объединений и общин. В рамках Форума проводится Фестиваль семей ТОС и вручается общественная награда «Знак общественного признания» и «Соборная грамота». Гостями Форума приглашаются наши партнеры из других регионов и стран, так как особое значение придается развитию межрегионального и международного сотрудничества в развитии местного сообщества и семейно-соседских общин. Результаты, достигнутые в г. Кирове получили высокую оценку на всероссийском и международном уровне.

Опыт лучших практик семейных общин представлен на 5 российских и 3 международных (г. Гуачжоу, Китай; Нида, Паланга, Литва) конкурсах и фестивалях; обобщен на международных и региональных Форумах ведущих ученых и практиков в области работы по месту жительства в Москве, Нижнем Новгороде, Йошкар-Оле, Перми, в научных и популярных изданиях.

Опыт работы с семейно-соседским сообществом был представлен в виде публикаций в Общественную палату РФ, Министерство регионального развитии РФ, Высшую школу экономики, во Всероссийский Совет Местного самоуправления (ВСМС). Лучшие практики семейно-соседских общин стали основной частью проекта фонда «Вятская соборность» «Общественная дипломатия: общинный подход к сотрудничеству и сотворчеству», поддержанный фондом президентских грантов и презентованный на научной конференции-фестивале «Palanga Inter-Comm-2018» и научному сообществу в рамках международной конференции «Образование и культура в глобальном обществе», Седлеце 2019, Польша.

Литература

[1] Катаева Н.А. (1997), Социальная работа в микрорайоне с подростками, склонными к правонарушениям, Киров: Вятское слово

[2] Катаева Н.А. (2013), Социальные пробы подростков и молодежи, в: Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовательном пространстве: теория, практика, инновации. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола: Марийский государственный университет

[3] Катаева Н.А. (2013), Центр местной активности – как интегративная модель работы в социуме, в: Социально-педагогическое сопровождение личности в социуме: история, теория и практика. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола: Марийский государственный университет

[4] Драный Д.Н., Катаева Н.А. (2013), Организация участия населения в осуществлении местного самоуправления, в: Местное самоуправление в Российской Федерации
[5] Катаева Н.А., Рязанова Т.В. (2013), Ревитализация общественного пространства как фактор социально- психологической комфортности, в: Молодое поколение 21 века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья. Материалы V Международного конгресса, Москва: Ассоциация детских психиатров и психологов
[6] Катаева Н.А. (2014), Социокультурные практики активизации населения в городском социуме, в: Города Среднего Поволжья: история и современность. Сборник статей II межрегиональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола: Марийский государственный университет
[7] Катаева Н.А. (2014), Социально-педагогические практики активизации населения в социуме, в: Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва: Институт социальной педагогики Российской академии образования
[8] Быков В.В. (2015), Центр местной активности – ресурс развития территории, „Практика муниципального управления, № 6
[9] Катаева Н.А. (2015), ТОС: поиск инновационных подходов к активизации населения, „Муниципалитет", № 8
[10] Общественное самоуправление. Официальный сайт муниципального образования «Город Киров», www.mo-kirov.ru/tos/re estr
[11] Вятская соборность РФ (2019), www.вятскаясоборность

BIBLIOGRAFIA / BIBLIOGRAPHY

Acuff D.S., Reiher R.H. (2005), Kidnaping. Jak marketerzy kontrolują umysł Twojego dziecka, Gliwice: Helion

Albański L., Drejer F., Dzikomska-Kaczan A., Zieja E. (2015), Terapia w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, cz. 1, Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa

Al-Khamisy D. (2014), Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w edukacji włączającej w przedszkolu, „Zeszyty Naukowe, Wszechnica Polska, Szkoła Wyższa w Warszawie", nr 1

Baďuríková Z. (2009), Predškolská výchova v globalizovanom svete, in: Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie, Prešov: Prešovská univerzita

Bagalová Ľ., Bizíková Ľ., Fatulová Z. (2015), Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách, Bratislava: Štátny pedagogický ústav

Baluch A. (2006), Ilustracja, która prowadzi, w: G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając (red.), Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej, Warszawa: SBP

Barankiewicz J. (1998), Leksykon wychowania fizycznego i sportu szkolnego, Warszawa: WSiP

Barczak B. (2016), Program socjoterapeutyczny dla dzieci w wieku przedszkolnym przejawiających trudności wychowawcze „Kolorowy świat emocji", Przedszkole Nr 4 z oddziałami integracyjnymi „Słoneczko", Inowrocław, https://www.przedszkola.edu. pl/ kolorowy-swi at-emocji-program-socjoterapeutyczny-dla-dzieci.html

Belásová Ľ. (2013), Elementárna gramotnosť: história a súčasnosť, Prešov: Prešovská univerzita

Berglind D., Tynelius P. (2018), Objectively measured physical activity patterns, sedentary time and parentreported screen-time across the day in four-year-old Swedish children, „BMC Public Health", Vol. 18

Bettelheim B. (2010), Cudowne i pożyteczne: znaczenie i doniosłość baśni, Warszawa: PIW

Biedrzycka A. (2004), Muzykoterapia jako jedna z metod rozładowywania napięć emocjonalnych, „Wychowanie na co Dzień", nr 6

Bielski J. (2005), Metodyka wychowania fizycznego i zdrowotnego podręcznik dla nauczycieli wychowania fizycznego, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

Birkenmajer A. (red.) (1971), Encyklopedia wiedzy o książce, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich

Bissinger-Ćwierz U. (2002), Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą, Lublin: Klanza

Blaško M. (2009), Niektoré aspekty školskej reformy, Košice: KIP TU http://web.tuke.sk/kip/download/vuc31.pdf

Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R. (2008), Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją, Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON

Boguszewska A. (2013), Ilustracja i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944-1989, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Boguszewska A. (2013), Projekty graficzne pozapodręcznikowego wyboru książek zalecanych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918-1945, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

Borecka I. (2008), Biblioterapia formą terapii pedagogicznej, Wałbrzych: Wyższa Szkoła Zawodowa

Borecka I. (2008), Biblioterapia formą terapii pedagogicznej, Wałbrzych: Wyższa Szkoła Zawodowa

Braun-Gałkowska M. (1995), Telewizyjne dzieci, „Edukacja i Dialog", nr 6

Brincková J. (1996), Didaktická hra v geometrií, Bratislava: Dony

Bruceová T. (1996), Předškolní výchova, Praha: Portál

Cendrowski Z. (2002), Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży, „Lider", nr 11

Craig McCullough H. (1990), Classical Japanese Prose An Anthology, Stanford California

Cudak S. (2007), Trudności wychowawcze, w: T. Pilch (red.), Encyklopedia peda-gogiczna XXI wieku, t. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Dąbrowska T., Wojciechowska-Charlak B. (2005), Między praktyką a teorią wycho-wania, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej

Derewlana H., Kacprzak A. (2017), Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, w: R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Diduszko H. (2009), Pełniej odczuwać, głębiej rozumieć (o relacji: dziecko – sztuka, wychowaniu estetycznym i książce), „Ryms", nr 5

Doroszkiewicz W. (2012), Współczesne kierunki antropologiczne w jednoczącej się Euro-pie, „Elpis", r. XIV, z. 25-26

Dudzińska I., Lipina S., Wlaźnik K. (1981), Metodyka wychowania w przedszkolu, Warszawa: WSIP

Fedorko V. a kol. (2016), Prosociálna výchova v materskej škole [elektronický zdroj], Prešov: Prešovská univerzita

Fijałkowska-Mroczek A., Klim-Klimaszewska A., Podhájecká M. (2018), Syndróm profesionálneho vyhorenia u učiteľov v materskej škole, Prešov: Prešovská univerzita

Frątczakowie E. i J. (1991), Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym, Warszawa: WSIP

Frycie S., Kaniowska-Lewańska I. (1982), Kultura literacka w przedszkolu, t. I, Warszawa: WSIP

Gabarík M. (2016), Predpoklady pre inkluzívne vzdelávanie, in: Manažment školy v praxi [online]

Gajownik S., (2014), Ilustracje w książkach dziecięcomłodzieżowych w okresie PRL-u, w: K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć (red.), Literatura dla dzieci młodzieży, t. 4, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Gaweł A. (2000), Pedagodzy wobec wartości zdrowia, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Goban-Klas T. (2005), Media i komunikowanie masowe: teorie analizy prasy, radia, telewizji i Internetu, Warszawa: PWN

Grabowska A., Knopp K.A., Paź M. (2015), „Integracja – Empatia – Komunikacja": Program treningu kompetencji społecznych dla dzieci, „Kwartalnik Naukowy", nr 1 (21)

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2009), Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska

Gruszczyk-Kolczyńska, Zielińska E., Grabowska G. (2008), Program wspomagania i rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków, Warszawa: Nowa Era

Harasimowicz C., Suwalska D. i inni (2015), Bajkoterapia czyli bajki pomagajki dla małych i dużych, Warszawa: Nasza Księgarnia

Harasimowicz C., Suwalska D. i inni (2015), Bajkoterapia czyli bajki pomagajki dla małych i dużych, Warszawa: Nasza Księgarnia

Hendl J. (2014), Statistika v aplikach, Praha: Portál

Holešovský F. (1971), Tvár a reč ilustrácie pre deti, Bratislava: Mladé letá

https://cytaty.pl/zycie/66421,10-waznych-i-zyciowych-zasad-wedlug-musashi-miya moto.html

https://pl.wikibooks.org/wiki/Japnski/Przyslowia

https://pl.wikipedia.org/wiki/Literatura_japonska

Izdebska A. (2009), Profilaktyka krzywdzenia małych dzieci, programy zagraniczne, „Dziecko Krzywdzone", nr 2 (27)

Izdebska J. (2007), Dziecko w świecie mediów elektronicznych: teoria, badania, edukacja medialna, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana

Jagodzińska M. (1991), Obraz w procesach poznawania i uczenia się, Warszawa: WSiP

Jasielska A., Maksymiuk R.A. (2010), Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psycholofia, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR

Jaworski S. (1990), Słownik Szkolny. Terminy literackie, Warszawa: WSiP

Kalaš I. (2010), Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní, Bratislava: UNESCO

Kalaš I. (2011), Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. Analytická štúdia. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva

Kamińska K. (1999), Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym, Warszawa: WSiP

Karboniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2012), Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków: WAM

Karbowniczek J. (2003), Wpływ mass mediów na agresywne zachowania dzieci, „Życie szkoły", nr 7

Kasztelan E. (1999), Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu, Wrocław: Alta2

Kędra J. (2008), Wybranie aspekty funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego, w: C.F. Hales (red.), Społeczeństwo informacyjne: stan i kierunki rozwoju w świetle uwarunkowań regionalnych, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

Kiełbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W. (red.) (2001), Teoria i Metodyka Rekreacji. Zagadnienia podstawowe, Poznań: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego

Klim-Klimaszewska A. (2005), Pedagogika przedszkolna, Warszawa: PIW

Klim-Klimaszewska A. (2010), Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programo-wa. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA

Koblewska J. (1972), Środki masowego oddziaływania: problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ

Komisja Europejska (2014), Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie. Raport Eurydice, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej

Koreňová L. (2015), Mobile learning in elementary and secondary school mathematics in Slovakia, „The Electronic Journal of Mathematics & Technology", Vol. 9, No. 3

Koreňová L. (2016), Možnosti mobilných technológií v predprimárnom vzdelávaní. Possibilities of mobile technologies in pre-primary education, in: DIDMATTECH 2016. New methods and technologies in education and practice, Budapest: Eötvös Loránd University

Koreňová L., Gunčaga J. (2018), Augmented reality in mathematics education for preservice teachers in primary level, in: APLIMAT. 17th Conference on Applied Mathematics, Bratislava: STU

Kostrub D. (2008), Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?, Prešov: ROKUS

Kostrub D. (2010), Učiteľ a dieťa/deti ako subjekty vzájomne utvárajúce verzie sveta, in: E. Gašparova at al., Materská škola a svet okolo, Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu

Kostrub D., Rehuš M., Severini E. (2012), Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/ študenta, in: E. Gašparova et al.,

Osobnosť učiteľky/učiteľa verzus osobnosť dieťaťa, Lučenec: Spoločnosť pre predškolskú výchovu

Kostrub D., Severini E., Rehúš M. (2012), Proces výučby a digitálne technológie, Bratislava/Martin: Alfa print s.r.o.

Kowal-Orczykowska A. (2007), W niewoli reklamy? Percepcja ukrytych przesłań reklamy prasowej, Kraków: Oficyna Wydawnicza Implus

Kowalski M.H. (2014), Uczniowie niepełnosprawni w polskim szkolnictwie powszechnym, „Kwartalnik Kolegium Ekonomiczno-Społecznego. Studia i Prace. Szkoła Główna Handlowa", nr 3

Kowolik P. (2013), Dziecko trudne, „Nauczyciel i Szkoła", nr 2 (54)

Kruszyńska E. (2012), Książka obrazkowa i jej rola w rozwoju dzieci – wprowadzenie w problematykę, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy", nr 3

Kulik T.B. (1999), Wiedza o zdrowiu, w: M. Latalski (red.), Zdrowie Publiczne, Lublin: Akademia Medyczna

Kuszak K. (2006), Wspieranie dziecka ku samodzielności, „Wychowanie Przedszkolne", nr 9

Kvapilová J. (2009), Rozšířená realita. Mobilní využití. Diss, Brno: Masarykova univerzita

Lechta V. a kol. (2009), Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky, Martin: Osveta

Leszcz-Krysiak A. (2001), Rola aktywności fizycznej we współczesnym wychowaniu przedszkolnym (teoretyczne podstawy zagadnienia), w: Wł. Młynarski (red.), Tradycje i współczesność kultury fizycznej, Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego

Lewandowska K. (2001), Muzykoterapia dziecięca, Gdańsk

Lizak J. (2006), Język reklam dla dzieci, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego

Łobocki M. (2006), Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków: Wydawnictwo Impuls

Łukasik J. (2012), Dokąd sięga świadomość bycia rodzicem?, „Bliżej Przedszkola", nr 2

Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), Kompetencje emocjonalne nauczyciela, Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA

Małecka-Myślik M. (2002), Muzykoterapia. Cele, zasady, formy – krótki szkic, „Auxilium Socjale", nr 1

Mao Y., Pan S., Wen S.W., Johnson K.C.(2003), Physical activity and the risk of lung cancer in Canada, „American Journal Epidemiology", No. 158

Marciniak-Paprocka K. (2013), Zmiany wprowadzone w organizacji i udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po 30 kwietnia 2013 roku, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy", z. 13 (6)

Mazepa-Domagała B. (2008), O ilustracji w książce literackiej dla dzieci, w: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Mazepa-Domagała B. (2009), Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk

Mazepa-Domagała B. (2011), Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Merkiel S., Chalcarz W., Deptuła M. (2011), Porównanie aktywności fizycznej oraz ulubionych form spędzania czasu wolnego dziewczynek i chłopców w wieku przedszkolnym z województwa mazowieckiego, „Roczniki Państwowego Zakładu Higieny", Vol. 62 (1)

Miňová M. (2018), Edukácia detí v inkluzívnej materskej škole, in: Inkluzívne prístupy v edukácii detí a žiakov [elektronický zdroj], Ružomberok: VERBUM

Molicka M. (2011), Biblioterapia i bajko terapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie, Poznań: Media Rodzina

Molicka M. (2011), Biblioterapia i bajko terapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie, Poznań: Media Rodzina

Moravčík M., Pekárová J., Kalaš I. (2009), Digital technologies at preschool: class scenarios, in: Proc. of 9th WCCE. IFIP World Conference on Computers in Education

Mujkošova E. (2011), Spoznávajme a objavujme svet s využívaním digitálnych hračiek a interaktívnej tabule, in: E. Gašparova et al., Didaktické možnosti rozvíjania osobnosti dieťaťa v materskej škole, Martin: Spoločnosť pre predškolskú výchovu

Myszka M., Klim-Klimaszewska A. (2013), Komparácia pripravenosti učiteľov primárneho stupňa na inkluzívnu edukáciu v Poľskej a Slovenskej republike, in: Študent na ceste k praxi II, Prešov: Prešovská univerzita

Nazaruk S., Marchel J., Starzak M. (2018), The significance of motor skills in preparing children for writing and reading, w: L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (ed.), ICERI2018 Proceedings 11th International Conference of Education, Research and Innovation November 12th-14th, 2017, Seville, Spain, Seville: IATED Academy

Nazaruk S., Marchel J., Waszczuk J., Konowaluk-Nikitin H. (2018), The level of physical activity of children in kindergarten in the light of selected individual factors ,,Problems of Education in the 21st century", Vol. 76, No. 1

Nowacki T.W. (2003), Leksykon pedagogiki pracy, Warszawa: PWN

Nowina Konopka M. (2006), Społeczeństwo informacyjne a globalizacja, w: M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnowska (red.), Społeczeństwo inform@cyjne, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne

Nowina-Konopka M. (2006), Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego, w: M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnowska (red.), Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne

Okoń W. (2004), Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa: Żak

On the Margins Roma and Public Services in Romania, Bulgaria, and Macedonia, https://www.opensocietyfoundations.org/reports/margins-rom a-and-public-services-romania-bulgaria-and-macedonia

Papińska-Kacperek J. (red.) (2008), Społeczeństwo informacyjne, Warszawa: PWN

Pavlovkin J., Ďuriš M. (2012), Príprava učiteľov pre informačnú spoločnosť, Banská Bystrica: UMB

Pawelec M., Cholewińska J., Mazur A., Ozga W. (2014), Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli, „Horyzonty Psychologii", t. IV

Petersson S. (2018), The counteractive illustration and its metalanguage, „Word & Image", Vol. 34, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.108 0/02666286.2018.1495 382

Petrynka-Szymańska N. (2012), Zrób to za mnie – czyli niesamodzielnie przedszkolaki, „Bliżej Przedszkola", nr 3

Pilch T, Bauman T. (2010), Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

Podhájecká M., Socha M., Gerka V. (2015), Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním predškolskom veku, Prešov: Prešovská univerzita

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkol-nego, Załącznik 1. do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lu-tego 2017 r.

Popova Z. (2015), „Roma" Policy Making: Key Challenges and Possible Solutions, „ECMI Issue Brief", № 34

Potaczek V. (1998), Muzykoterapia w przedszkolu, „Wychowanie w Przedszkolu, nr 4

Program Przyjaciele Zippiego, Centrum Pozytywnej Edukacji, www.pozytywna-edukacja.pl/programy/przyjaciele-zippiego/o-programie

Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowska M. (2005), Psychologia rozwoju człowieka, t. 1, Warszawa: PWN

Rafał-Łuniewska J. (2015), Zmiany warunków organizowania kształcenia specjalnego, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

Raport NIK Nr10/2017/P/16/073/LKR –Wdrażanie zasad zdrowego żywienia w szkołach publicznych, www.nik.gov.pl

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r., w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, Dz.U. z 2017 r., poz. 1646

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. z 2017 r., poz. 1578

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2013 r., poz. 532

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. z 2013 r., poz. 199

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. z 2015 r., poz. 1214

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Dz.U. z 2017r., poz. 1591

Scholz M. (2007), Der Weg von Integration zur Inklusion – Versuch einer Begriffbestimmung, „Sonderpädagogik in Bayern", 50, č. 1

Siraj-Blatchord, Sylva K. (2006), Capturing quality in early childhood through environmental rating scales, „Early Childhood Research Quarterly", Vol. 21

Škodáčková A. (2013), Rozvoj digitálnej gramotnosti pedagógov materských škôl, Bratislava

Slowik J. (2007), Speciální pedagogika, Praha: Grada

Słońska I. (1977), Psychologiczne problemy literatury dla dzieci, Warszawa: PWN

Smykowski B. (2013), Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?, w: A.I. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk: GWP

Solak A. (2004), Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka, Warszawa: UKSW

Stempnakowski Z. (2007), Administracja elektroniczna, w: A. Szewczyk (red.), Społeczeństwo informacyjne – problemy rozwoju, Warszawa: Wydawnictwo Difin

Strykowski W.(1984), Podstawy kształcenia multimedialnego, Warszawa: PWN

Styczyńska M. (2013), Nauczyciel organizatorem środowiska edukacyjnego wprowadzającego dziecko przedszkolne w świat przyrody, w: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś (red.), Edukacja – Wczoraj, Dziś i Jutro, t. VI, Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe

Szeliga K. (red.) (2010), Bajkoterapia czyli jak z Guziołkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym, Kraków: Impuls

Szeliga K. (red.) (2010), Bajkoterapia czyli jak z Guziołkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym, Kraków: Impuls

Szorc K. (2012), Kształtowanie i doskonalenie kompetencji emocjonalnych nauczy-cieli szansą dla rozwoju podmiotowości w edukacji XXI wieku, w: N. Starik, A. Zdu-niak (red.), Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz spo-łecznych zróżnicowań, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa

Szulczyńska U., Kulon M. (2009), Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w świetle badań ankietowych, „Ekonomiczne Problemy Usług. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego", nr 42, http://bazhum.muzhp. pl/media//files/Ekonomiczne_Problemy _Uslug/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2009-t-n42/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2009-t-n42-s36 9-378/Ekonomiczne_Problemy_Uslug-r2009-t-n42-s369-378. pdf

Szuman S. (1951), Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży, Kraków: Wydawnictwo Wiedza, Zawód, Kultura

Szuścik U. (1999), Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka, Cieszyn: Filia Uniwersytetu Śląskiego

Tannenbergerová M., Krahulová K. (2011), Nejlepší škola je inkluzívní, seznamte se [online], Brno: Liga lidských práv

Tischner J. (2004), Etyka solidarności, Kraków: Znak

Tokárová J. (2008), Ako sa zrodil Tangram, http://www.tokarova.szm.sk/dokumenty/matematika/tangram/tangram.htm

Tomaszewska A. (2004), Ilustracja w książkach dla dzieci, „Wydawca", nr 10

Tyszkowa M. (1986), Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych, Warszawa: PWN

Vaclavik M. et. al. (2019), Particular Analysis of Normality of Data in Applied Quantitative Research, in: Proceedings of the Computational Methods in Systems and Software. CoMeSySo 2018: Computational and Statistical Methods in Intelligent Systems, https://doi.org/10.1007/ 978-3-030-00211-4_31

Valentine C.W. (1962), The experimental psychology o beauty, Londyn: Barnes and Noble

Viglašský M. (2009), PC Tangram, dimenzia tvorivého rozvoja edukačnej činnosti v predškolskom veku, in: E. Gašparová, D. Kostrub, Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl. Materská škola na prahu 21.storočia, Žilina: SPV-ZV

Węglowska M. (2005), W naszym ogrodzie, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 4

Wiatrowski Z. (2005), Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz: UKW

Wiercińska J. (1986), Sztuka i książka, Warszawa: PWN

Wiśniewska J. (2013), Wywiad jako technika gromadzenia danych w badaniach jakościowych, w: K. Ławniczak (red.), Metody jakościowe i ilościowe w badaniu organizacji i działania Unii Europejskiej, Warszawa: Wydawnictwo WNIDP

Wojnowski J. (red.) (2001), Wielka Encyklopedia PWN, t. III, Warszawa: PWN

Woynarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K. (2010), Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania, Warszawa: PWN

Woźniak M. (2010), Muzykoterapia, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 3

Wrona J. (2009), Kształcenie uczniów niepełnosprawnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych, https://docplayer.pl/6888924- Edukacja -wlaczajaca-uczniow-niepelnos prawnych.html

www.gaijinwpodrozy.pl/religie-japonii-buddyzmu-chrzescijanstwo/

www.panstwaswiata.pl/polska/kultura/

Zacher L.W. (2004), Polskie badania nad społeczeństwem informacyjnym. Przegląd wybiórczy, w: L. Haber (red.), Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego: dylematy cywilizacyjno-kulturowe, Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne

Zajda K., Lipina S. (1984), Wychowanie techniczne w przedszkolu, Warszawa: WSIP

Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dnia 24 lutego 2017 r., poz. 356

Бойчева Н., Величкова М. (2017), Мультидисциплинарный подход в предоставлении медицинского ухода и социальньх услуг в цьганской общности, в: L. Ploch, Ľ. Belásová, M. Myszka (ред.), Orientacje i przedsiewziecia w edukacji osob ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Monografia wieloautorska, Siedlce: AKKA

Быков В.В. (2015), Центр местной активности – ресурс развития территории, „Практика муниципального управления", № 6

Величкова М. (2018), Проучване на някои социално-битови и образователни проблеми на деца от ромски произход на възраст от 3 до 8 години и на техните родители. Сборник доклади от седми студентски научен форум, Пловдив: Университетско издателство „П. Хилендарски"

Величкова М. (2018), Социалните дейности на медиаторите в ромската общност. Проблеми и перспективи на социалните дейности, Пловдив: Университетско издателство „П. Хилендарски"

Вятская соборность РФ (2019), www.вятскаясоборность

Драный Д.Н., Катаева Н.А. (2013), Организация участия населения в осуществлении местного самоуправления, в: Местное самоуправление в Российской Федерации

Иванова Г. (2013), Организация на образованието в мултиетническа среда, в: Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за детски учители, София

Катаева Н.А. (1997), Социальная работа в микрорайоне с подростками, склонными к правонарушениям, Киров: Вятское слово

Катаева Н.А. (2013), Социальные пробы подростков и молодежи, в: Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовательном пространстве: теория, практика, инновации. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола: Марийский государственный университет

Катаева Н.А. (2013), Центр местной активности – как интегративная модель работы в социуме, в: Социально-педагогическое сопровождение личности в социуме: история, теория и практика. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола: Марийский государственный университет

Катаева Н.А. (2014), Социально-педагогические практики активизации населения в социуме, в: Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные приоритеты. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Москва: Институт социальной педагогики Российской академии образования

Катаева Н.А. (2014), Социокультурные практики активизации населения в городском социуме, в: Города Среднего Поволжья: история и современность. Сборник статей II межрегиональной научно-практической конференции, Йошкар-Ола: Марийский государственный университет

Катаева Н.А. (2015), ТОС: поиск инновационных подходов к активизации населения, „Муниципалитет", № 8

Катаева Н.А., Рязанова Т.В. (2013), Ревитализация общественного пространства как фактор социально- психологической комфортности, в: Молодое поколение 21 века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья. Материалы V Международного конгресса, Москва: Ассоциация детских психиатров и психологов

Общественное самоуправление. Официальный сайт муниципального образования «Город Киров», www.mo-kirov.ru/tos/ reestr

Петрова С, Дулева В, Рангелова Л. (2014), Основи на здравословното хранене на деца до 3 годишна възраст. Ръководство за здравни специалисти, София: Изд. ИК „Пан"

Торньова Б. (2013), Здравното образование на 6-7-годишните деца като основа за формиране на гражданска и социална култура при подготовката им за училище, в: Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за детски учители, София