

Nr 10 [ISSN 2450-0402]

 **Dyskursy**

Dyskursy o kulturze

Discourses on Culture

Redaktor naczelny: Grzegorz Ignatowski

Łódź 2018


WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Nr 10 [ISSN 2450-0402]



Dyskursy o kulturze

Discourses on Culture

Redaktor naczelny: **Grzegorz Ignatowski**

Łódź 2018


WYDAWNICTWO
SPOŁECZNEJ AKADEMII NAUK

Wersja elektroniczna czasopisma jest wersją podstawową
dyskursy.san.edu.pl

Zeszyt recenzowany

Redaktor naczelny: Grzegorz Ignatowski

Korekta językowa: Małgorzata Pająk, Agnieszka Śliz, Dominika Świech

Skład i łamanie: Marcin Szadkowski

Projekt okładki: Marcin Szadkowski

© Copyright by Społeczna Akademia Nauk

ISSN 2450-0402

Wydawnictwo

Społecznej Akademii Nauk

ul. Kilińskiego 109, 90-011 Łódź

42 676 25 29, w. 339, e-mail: wydawnictwo@spoleczna.pl



Spis treści

Ewa Kolanowska | *Charakterystyka rozwoju dziecka sześciolatniego* 5

Katarzyna Hałaczekiewicz | *Znaczenie przedszkola w rozwoju
i procesie wychowania dziecka* 29

Katarzyna Kurowidzka | *Indywidualizacja procesu kształcenia* 41

Katarzyna Serafin | *Przejawy i przyczyny dysleksji* 55

Emilia Wasilewska | *Maria Montessori i jej pedagogika* 67

Katarzyna Serafin | *Formy pomocy uczniom ze zdiagnozowaną
dysleksją* 79

Emilia Wasilewska | *Rozwój dziecka w perspektywie poglądów
Marii Montessori* 95

Katarzyna Kurowidzka | *Zdolności i uzdolnienia uczniów a skuteczność
procesu kształcenia* 109

Aneta Budziewska | *Znaczenie rodziny w życiu kobiety* 125

Paweł Domański | *Pojęcie rodziny i rodziny dysfunkcyjnej* 143

Emilian Świniarski | *Przyczyny i przejawy niedostosowania społecznego
młodzieży* 157

Aneta Budziewska <i>Kariera zawodowa kobiet w perspektywie współczesnej</i>	175
Katarzyna Karaskiewicz <i>Granica prawdy w zdaniu według Stanisława Kostki Potockiego, albo jak rozpoznać prawidłowo skonstruowane zdanie</i>	189
Katarzyna Karaskiewicz <i>Stanisław Kostka Potocki w sporze kantystów z empirystami w Polsce</i>	205

Ewa Kolanowska

Spółeczna Akademia Nauk

Charakterystyka rozwoju dziecka sześćioletniego

Characteristics of the Development of a Six-Year-Old Child

Abstract: The life of a small person is a constant collection of experiences, and each of them is another step to reveal the truths that are obvious to us, adults, but for a child they are a source of great joy, satisfaction and satisfaction from their own actions. This statement presents the analysis of emotional-social and physical development and motor six-year-old child and its cognitive processes. He thoroughly defines the concept and the essence of development. The development periods were divided according to psychologists such as J. Piaget, M. Żebrowska, M. Debesse and each of them was assigned to the age of six. And although each of the psychologists mentioned puts forward a different division of developmental periods, each child is characterized by individuality and specific mental and physical systems specific to him.

Key words: child development, emotional and social development, physical development

Procesy rozwojowe

Wielu psychologów dokonało opracowań podziału procesów rozwojowych, które pomagają w zrozumieniu postępowania dzieci. Zapewne wiedza o tym, czego należy oczekiwać, ułatwi w znacznym stopniu, nauczycielom oraz rodzicom sterowanie nauką i postępowaniem dziecka w danym czasie. Pomoże także przygotować je do zmian, jakie będą zachodziły w ich organizmach, zachowaniach czy zainteresowaniach.

Jean Piaget dokonał następującego podziału rozwoju poznawczego:

1. *Stadium inteligencji sensomotorycznej (zero–dwa lata)*. Na tym etapie mają przewagę reakcje ruchowe i zmysłowe. Małe dziecko nie potrafi jeszcze myśleć pojęciowo, nie tworzy wewnętrznych reprezentacji zdarzeń, mimo iż zaczynają pojawiać się schematy, co wskazuje na początki rozwoju poznawczego.
2. *Stadium myślenia przedoperacyjnego (dwa–siedem lat)*. Na tym etapie następuje gwałtowny rozwój pojęciowy, rozwój języka oraz innych form reprezentacji. Rozumowanie w tym stadium jest zdominowane przez percepcję, a więc ma charakter częściowo logiczny lub prelogiczny.
3. *Stadium operacji konkretnych (siedem–jedenaście lat)*. W tym okresie dziecko rozwija zdolność stosowania myślenia logicznego wpływającego na rozwiązywanie konkretnych problemów, pojawiających się w danej chwili.
4. *Stadium operacji formalnych (jedenaście–piętnaście lat i powyżej)*. Na tym etapie struktury poznawcze dziecka osiągają najwyższy szczebel rozwoju i staje się ono zdolne do stosowania rozumowania logicznego podczas rozwiązywania wszystkich rodzajów problemów [Wadsworth 1998, s. 39].

Według J. Piageta dziecko sześciolatnie wpisujemy w stadium myślenia przedoperacyjnego. Maria Żebrowska wyróżniła pięć okresów rozwojowych: wiek niemowlęcy, wiek poniemowlęcy, wiek przedszkolny, młodszy wiek szkolny oraz wiek dorastania. Według autorki dziecko sześciolatnie zostaje przypisane okresowi trzeciemu, nazywanemu wiekiem przedszkolnym.

Maurice Debesse wytypował pięć następujących okresów: wiek dziecinnego pokoju (od urodzenia do trzeciego roku życia), wiek koziołka (trzeci–siódmy rok życia), wiek szkolny (szósty–trzynasty rok życia), wiek niepokojów dojrzewania (dwunasty–szesnasty rok życia) oraz wiek młodzieńczego entuzjazmu (szesnasty–dwudziesty rok życia).

Według M. Debesse sześciolatek w tym podziale to wiek koziołka. Ten etap, autor nazywa wiekiem „dobrych przyzwyczajęń, wpajanych dziecku przez otoczenie w celu zdyscyplinowania i wyrobienia posłuszeństwa” [Debesse 1996, ss. 21–22].

Każdy z wymienionych psychologów proponuje inny podział okresów rozwojowych, należy jednak pamiętać, że przecież każde dziecko jest indywidualnością,

odznacza się właściwymi tylko dla niego, odrębnymi układami cech psychicznych i fizycznych. Cechy te zależą od wielu czynników działających na niego w poszczególnych etapach życia.

Według E.B. Hurlock sześciolatek zostaje przypisany do okresu późnego dzieciństwa, w którym podstawowym kierunkiem rozwoju staje się socjalizacja. Dziecko stopniowo nabywa umiejętność przystosowania społecznego, poszukując jednocześnie sposobów kontroli nad środowiskiem. Jednakże wiek przedszkolny charakteryzuje się pewnymi jednostkowymi i typowymi tylko dla tego okresu cechami, które pozwalają na wyodrębnienie go spośród innych etapów rozwojowych. Pojawiają się tutaj specyficzne zmiany rozwojowe czy problemy wychowawcze, a jednym z nich jest przygotowanie dziecka do szkoły. Jednocześnie należy pamiętać, że charakterystyki etapów rozwojowych należy traktować jako wyznaczniki, a nie reguły rozwojowe.

Rozwój emocjonalno-społeczny

Zdolność do reakcji emocjonalnych obserwuje się już u noworodka. Stan ogólnego napięcia pod koniec stadium noworodka przechodzi w reakcje zadowolenia lub niezadowolenia. Jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia obserwuje się bardzo wyraźne reakcje emocjonalne, przypominające nawet stany uczuciowe dorosłego. W miarę jak dziecko rośnie, jego reakcje nie są już tak przypadkowe. E.B. Hurlock wyróżniła znamienne dla dziecięcych uczuć cechy: emocje dziecka są intensywne, zatem reaguje ono jednakowo silnie na każdego rodzaju wydarzenia; dziecko okazuje swoje uczucia z dużą częstotliwością; emocje małego dziecka mają charakter przejściowy; reakcje ukazują indywidualność małego dziecka, czyli rozmaite zachowanie towarzyszące różnym emocjom. Obserwuje się zmiany w nasileniu uczuć, w pewnych okresach życia. Dziecko nie zawsze wyraża bezpośrednio swoje reakcje emocjonalne. Mogą one występować w postaci niepokoju, krzyku, problemów z wymową lub przejawów nerwowości, np. ssanie kciuka czy ogryzanie paznokci.

Emocje odgrywają znaczącą rolę w życiu dziecka. Wpływają na przystosowanie psychiczne i społeczne jednostki, służą jako forma komunikowania się, a także wpływają na interakcje społeczne.

Uczucia negatywne (złość, gniew, płacz) mogą utrudniać czynności umysłowe, sprawności motoryczne oraz wpływają na ogólne samopoczucie dziecka. Często powtarzające się reakcje emocjonalne mogą przekształcać się w nawyki [Hurlock 1985, s. 371].

Rozwój emocjonalny u większości dzieci przebiega podobnie, według określonych prawidłowości, zachodzą jednakże różnice indywidualne. W wyniku tego różne bodźce mogą wywołać podobne emocje, jednak reakcje na tę samą emocję mogą być u każdego inne. Rozwój emocjonalny jest wyznaczony procesami dojrzewania i uczenia się, a najważniejsze pięć form to: uczenie się metodą prób i błędów, przez naśladownictwo, przez identyfikację, przez warunkowanie, przez ćwiczenia pod kierunkiem [Hurlock 1985, s. 429].

Etap pomiędzy piątym i szóstym rokiem życia charakteryzuje się nadmiernymi emocjami. Dziecko ponownie chce być w centrum uwagi, pragnie być najbardziej kochane, najlepiej oceniane, mieć wszystko dla siebie oraz wszystkiego jak najwięcej. Może być krnąbrne i niegrzeczne, gotowe polemizować na temat każdego polecenia. Dziecko w tym okresie bywa jeszcze niestabilne uczuciowo, nie potrafi tłumić i maskować swoich przeżyć. Pojawiające się emocje są przejściowe, intensywne i częste. Ukazują indywidualność małego człowieka, które zazwyczaj reaguje bardzo nieadekwatnie do sytuacji. Uczucia są odzwierciedlone w jego postępowaniu, uzewnętrzniają się w okrzykach, nieskoordynowanych ruchach i gestach. Uczucia dziecka sześciolatniego przejawiają się w sposób bardzo ekspresyjny. Ważne miejsce w wyrażaniu uczuć zajmuje bogata mimika dziecka wraz z reakcjami werbalnymi. Do końca okresu przedszkolnego uzewnętrznia ono swoje uczucia, takie jak strach, niepewność, radość, gniew i to one kierują jego zachowaniem.

Zdaniem Marii Przetacznik-Gierowskiej dzieje się tak na skutek mało wykształconego jeszcze układu nerwowego i niepełnej dojrzałości procesów hamowania. Nawet słabe bodźce mogą wywołać tak przyjemne jak i przykre stany emocjonalne. Emocje te mają charakter przejściowy. Pojawiają się bardzo szybko i po chwili znikają. Dziecko nie zawsze rozumie sytuację, w jakiej się znalazło, ze względu na niedojrzałość intelektualną i małe doświadczenie.

Z końcem okresu przedszkolnego sześciolatek nabywa umiejętność powściągnięcia emocji, a także stopniowo osiąga dojrzałość emocjonalną. W tym okresie

można zaobserwować rozwój uczuć wyższych: intelektualnych, moralnych, społecznych i estetycznych. Także uczucia dziecka zaczynają nabierać społecznego charakteru. Potrafi ono już być wdzięcznym, wyrozumiałym i współczującym. Zdaniem wielu psychologów do podstawowych czynników wpływających na rozwój uczuciowy dziecka należy czułość, spokój oraz poczucie bezpieczeństwa, które z kolei wpływają na powstanie odpowiedniej atmosfery wychowawczej [Przetacznik-Gierowska 1992, s. 173].

Maria Kwiatowska natomiast jest zdania, że taka atmosfera spokoju, życzliwości oraz poczucie pełnego bezpieczeństwa sprzyja stopniowemu poszerzaniu się kontaktów społecznych dziecka, co prowadzi do rozwoju sfery emocjonalnej oraz zachowań i uczuć społecznych [Kwiatowska 1985, s. 246].

Aby dziecko rozwijało się emocjonalnie, powinno mieć zaspokojone potrzeby: bezpieczeństwa, więzi z drugą osobą, poczucia przynależności do kogoś, potrzebę doznawania oraz jednocześnie okazywania miłości i akceptacji. Dzięki prawidłowemu ich zaspakajaniu, umożliwiamy dziecku uczenie się różnorodnych sposobów okazywania swoich uczuć innym, nawiązywania kontaktów z dorosłymi i innymi dziećmi, a także kształtowania postawy akceptacji i tolerancji wobec innych ludzi [Brzezińska 1984, s. 55]. Prawidłowo zaspokojona potrzeba kontaktu emocjonalnego warunkuje efektywność zachowań poznawczych dziecka w nowych sytuacjach, a do takiej zaliczymy sytuację rozpoczęcia nauki w szkole, pod względem wymagań intelektualnych oraz oczekiwań społecznych. Kończący etap edukacji przedszkolnej sześciolatek powinien być przygotowany do uczenia się pod kierunkiem innych, do pracy samodzielnej, do nauki z pomocą nauczyciela czy rodziców, a także posiadać umiejętność współdziałania w zespole. Niebagatelne znaczenie ma także fakt równowagi nerwowej, która umożliwia mu opanowanie reakcji emocjonalnych [Brzezińska 1984, s. 57].

Rozwój społeczny oznacza nabywanie umiejętności zachowania się zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami [Hurlock 1885, s. 436]. Stawanie się osobą uspołecznioną przejawia się w uczeniu się zachowań aprobowanych społecznie, odgrywaniu ról akceptowanych przez społeczeństwo oraz we właściwym stosunku do innych ludzi, czyli w rozwoju postaw społecznych.

Socjalizacja to wchodzenie w grupę społeczną oraz indywidualny rozwój, to znaczy kształtowanie siebie i własnych wzorców zachowań, samoocen oraz sądów opiniowych. W sytuacjach społecznych dziecko ma możliwość zapoznania się z systemem norm, zachowań i reguł, co pozwala mu na późniejsze uczestnictwo w życiu oraz rozwój osobisty i działalność społeczną.

W okresie przedszkolnym rozwój dziecka przebiega w dwóch rodzajach środowisk: w rodzinie oraz w przedszkolu.

Oddziaływania społeczne zajmują niebagatelne miejsce w życiu każdego dziecka, lecz niezaprzeczalnie podstawową rolę odgrywa przede wszystkim rodzina. To tutaj mały człowiek nabiera poglądów, postaw, nawyków, umiejętności. Wychowawczy wpływ domu rodzinnego w pierwszych latach życia jest niezwykle istotny dla całokształtu jego rozwoju. W domu rodzinnym poznaje on pierwsze słowa i zaczyna rozumieć ich znaczenie, uczy się wypowiadać je poprawnie, nawiązuje kontakt przy pomocy mowy, szuka związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy różnymi zjawiskami i faktami. Poznaje wymowę gestów i ruchów, zatem rozwija komunikację niewerbalną, wzbogaca zasób słownictwa, wdraża się do analizy i syntezy słuchowej i wzrokowej.

Jak twierdzi H. Dekutowska, podczas zabaw organizowanych bądź podejmowanych samorzutnie lub też w trakcie zajęć usługowych wykonywanych na rzecz rodziny, powstają i kształcą się nawyki ruchowe, cechy motoryczne, zręczność, szybkość, zwinność, pokonywanie przeszkód, rozwija się ogólna sprawność ruchowa dłoni, ręki, palców. To tutaj jest czas i miejsce na powstanie przyzwyczajeń i nawyków kulturalnych, higienicznych czy też na rozwijanie zainteresowań i zamiłowań poznawczych dziecka.

W kontaktach z dorosłymi i rówieśnikami utrwała ono nawyki, wzbogaca i rozwija zasób wiedzy, procesy poznawcze, rozpoczyna próby samodzielnego rozwiązywania problemów, czyli rozwija się ogólna aktywność dziecka [Dekutowska 1981, s. 306].

Dziecko w okresie przedszkolnym posiada zdolności nawiązywania różnych kontaktów społecznych. Możemy mówić tu o relacjach z rodzicami, które zależą od tak licznych czynników jak: wiek, postawy rodzicielskie, wykształcenie rodziców, statut społeczny, cechy ich osobowości, a także normy wychowawcze charakterystyczne dla danej kultury. Środowisko rodzinne zaspakaja tak istotne potrzeby dziecięce, jak: potrzeba bezpieczeństwa, akceptacji, uznania, miłości i przynależności. Są

one zaspokojone wówczas, gdy rodzice dostrzegają i prawidłowo reagują na sygnały wysyłane przez dziecko, rozumieją jego możliwości i stawiają zadania na jego miarę. Poprzez stałość zachowań i odpowiadanie na potrzeby dziecka budują z nim prawidłowe więzi. Kontakt z rodzicami jest dla dziecka wzorem wszystkich innych kontaktów społecznych.

Pobyt dziecka w przedszkolu to ważny dla niego etap w rozwoju emocjonalno-społecznym. Placówka przedszkolna jest pierwszym miejscem, w którym ma ono możliwość codziennie spotykać rówieśników i spędzać z nimi część dnia. To właśnie tu pojawiają się pierwsze relacje koleżeńskie, przyjaźnie, dzieci odkrywają swoje zainteresowania, doświadczają także wielu sytuacji trudnych, takich jak porażki, odrzucenie, konflikty czy rozstanie z rodzicami na wiele godzin. W grupie przedszkolnej dzieci nie tylko rozwijają sferę poznawczą, ale przede wszystkim uczą się, jak funkcjonować w zróżnicowanym społeczeństwie. Uczestnictwo w życiu grupy przedszkolnej daje możliwości orientacji w następstwach społecznych zachowań innych i własnych. Rozwój społeczny pozwala decydować o umiejętności rozumienia, współdziałania z rówieśnikami oraz podporządkowaniu się normom i przepisom.

Analizując kontakty z rodzeństwem i rówieśnikami, zauważamy, że „stosunki panujące między nimi w wieku przedszkolnym są jeszcze niestale, zależne od przeważającego w danym okresie nastroju uczuciowego. Tak, więc u 3–5–7-letnich dzieci nasilenie emocji negatywnych w stosunku do rodzeństwa słabnie, a w związku z tym kontakty są przyjazne i pozytywne, natomiast dzieci 4–6-letnie, bardziej pobudliwe w tym okresie, wchodzą w częste konflikty z rodzeństwem” [Wadsworth 1998, s. 494].

Nieco inaczej niż z rodzeństwem kontakty społeczne dziecka w wieku przedszkolnym układają się z innymi dziećmi: towarzyszami zabaw w otoczeniu przedszkola lub domu. Mając na uwadze przyjęte kryterium podziału wyróżniamy: „kontakty bezkonfliktowe, pozytywne (przyjaźnie dziecięce, związki koleżeńskie, wzajemną pomoc itp.), a także kontakty negatywne, charakterystyczne dla działań zmierzających do osiągnięcia własnego, egoistycznego celu” [Stryjewska 2018, s. 14].

Interakcje społeczne odgrywają istotną rolę w usuwaniu u dziecka egocentryzmu, gdyż zdaniem J. Piageta właśnie około szóstego–siódmego roku życia, dzieci zaczynają uświadamiać sobie, że ich myślenie jest sprzeczne z myśleniem rówieśników.

Podjmują więc próby dopasowywania się (akomodowania) do innych, a myślenie egocentryczne zaczyna ustępować. Wpływ na to mają odruchy społeczne w grupie rówieśniczej. Budzi to konflikty własnego myślenia z myśleniem innych, co zapewne zmusza do weryfikowania swojego rozumowania. Interakcje społeczne nie są tylko źródłem konfliktów, lecz stają się dla dziecka także źródłem weryfikacji. Zweryfikować swoje myślenie można jedynie poprzez porównywanie z myśleniem innych, dlatego też współdziałanie społeczne w grupie rówieśniczej stanowi podstawowy czynnik, który stopniowo usuwa egocentryzm poznawczy. Jest to niezwykle ważne przystosowanie do świata społecznego [Dekutowska 1981, s. 83].

W swoim artykule H. Prus-Wiśniewska pisze, że sześciolatek powinien umieć nawiązywać kontakty tak z rówieśnikami, jak i z dorosłymi, być wrażliwy na opinię nauczyciela i innych osób dorosłych oraz liczyć się z ich opinią i oceną. A możliwe jest to tylko wówczas, gdy dziecko posiada dostateczną liczbę doświadczeń społecznych. Konfrontacja z ocenami i poglądami innych, uczy je także samooceny, pomaga budować obraz własnej osoby [Prus-Wiśniewska 1985, ss. 352–353].

Jedną z najbardziej ulubionych form spędzania czasu jest dla sześciolatka zabawa. Niewątpliwie zabawy dzieci sześciolletnich są bardziej dojrzałe, organizowane najczęściej z podziałem na role i funkcje. Doskonala się zabawy i gry dydaktyczne, ruchowe i umysłowe. Zabawa dziecka w wielu przedszkolnym przybiera różnorakie i bogate formy. Staje się czynnością twórczą i samodzielną. Szczególnie ważne miejsce w rozwoju społecznym zajmują zabawy tematyczne, których treścią są stosunki między ludźmi. Źródłem zabaw tematycznych, zdaniem Władysława J. Dynera, są zaobserwowane i przeżywane przez dziecko zdarzenia, które odtwarza poprzez naśladowanie czynności dorosłych. U podstaw zabaw tematycznych znajdują się nie tylko różnorodne czynności dorosłych, ale także wszystko, co dzieje się wokół dziecka, co słyszy czy co sobie przypomina.

Zabawy te są z natury zespołowe, co pozwala na nawiązywanie kontaktów między dziećmi. Wymagają uświadomienia i przestrzegania zasad oraz norm postępowania, współpracy i współdziałania. W swoim artykule W. Krawczyk pisze, iż kształtują one wytrwałość, cierpliwość, szacunek, życzliwość, aktywne postawy społeczne. Motywują do porozumiewania się z dorosłymi i między sobą. Dzięki

zabawie dziecko uczy się rozumienia ról zawodowych, społecznych, rodzinnych. Poznaje ramy danej roli, jej obowiązki i atrybuty wiążące się z jej wykonywaniem. Zabawy rozwijają kontakty między rówieśnikami. Dziecko zaczyna wchodzić w role inicjatora, który dodatkowo podtrzymuje zabawę. Działa zespołowo, wspólnie ustala plan działania i cel. Podczas wspólnych zabaw zaczynają się nawiązywać pierwsze przyjaźnie i sympatie [Krawczyk 1998, s. 417].

Aktywność grupowa dziecka w tym wieku wzbogaca się o jeszcze jedną formę. Jest nią praca. W przeciwieństwie do zabawy, która zaczyna się i kończy zależnie od chęci i możliwości dziecka, praca ma określony początek, koniec, i jak twierdzi M. Debesse, zakłada pewien kierunek działania. Dziecko ściśle łączy ze sobą zabawę i pracę i traktuje je jako działalności przyjemne i nieprzymusowe, wzbogacające doświadczenia. W. Krawczyk zwraca uwagę jak istotną rolę w osiąganiu dojrzałości społecznej odgrywają także czynności samoobsługowe. Stwarzają one wiele okazji do współdziałania, spieszenia z pomocą czy wyręczania innych. Rozwijają samodzielność dziecka oraz umiejętność działania w zespole, kształtują poczucie odpowiedzialności za podjęte zadania oraz motywacje do porozumiewania się między sobą i z dorosłymi. Uczą samodzielności i zaradności [Krawczyk 1998, s. 419].

Zdaniem M. Żebrowskiej, sześciolatek jest zdolny do dłuższego skupienia uwagi, wysiłku, można zatem wprowadzać zajęcia kształtujące podstawowe pojęcia matematyczne czy przyrodnicze. Interesuje się on bowiem wszystkim, co go otacza; życiem roślin i zwierząt, a także zjawiskami życia społecznego. Interesują go własności przedmiotów, bliższe i dalsze otoczenie. Tak więc dziecko w tym wieku jest ciekawe świata, ludzi i wszystkiego, co jest z tym powiązane. Jest także już gotowe do pracy i współdziałania w zespole, co w dużej mierze wpływa na jego rozwój uczuciowy [Żebrowska 1986, s. 418].

Rozwój fizyczny i ruchowy

Od momentu narodzin dziecko odczuwa naturalną potrzebę, aby zmieniać pozycję ciała i poruszać się, bo przecież to przez ruch i dotyk uczy się ono świata. Rozwój ruchowy (motoryczny) stanowi niezwykle ważny aspekt całościowego psychofizycznego rozwoju dziecka i nie wolno zaniedbywać go na rzecz rozwoju intelektualnego.

Warto pamiętać, że to właśnie rozwój motoryczny umożliwia dziecku aktywną eksplorację otoczenia. Z wiekiem dziecko uczy się celowego poruszania się w przestrzeni i akumuluje o niej coraz więcej informacji.

Motoryka to całokształt aktywności ruchowej dziecka. Rozwija się ona wspólnie z fizycznym wzrostem małego człowieka i dojrzewaniem poszczególnych układów jego ciała. Wzmacniający się kościec, rozbudowa układu mięśniowego oraz dojrzewanie systemu oddechowego i układu krążenia zwiększają sprawność ruchową dziecka, jego siłę i wytrzymałość na wysiłek. Natomiast rozwijający się system nerwowy zwiększa kontrolę nad ruchami i ich precyzję, co pozwala na wykonywanie coraz bardziej złożonych czynności.

W motoryce wyróżniamy jej dwa aspekty. Pierwszy aspekt to motoryka duża, czyli ruchy angażujące duże grupy mięśniowe w rękach, nogach i korpusie. Wyróżniamy tu takie czynności, jak np.: bieganie, skakanie, rzucanie, turlanie się, wspinanie. Dzieci w wieku przedszkolnym potrzebują umiejętności z tego zakresu, gdyż umożliwiają im one aktywny udział w zajęciach przedszkolnych oraz grach i zabawach podwórkowych z rówieśnikami, które wymagają kontroli ciała. Motorykę dużą dziecka usprawnia, np.: tory przeszkód, slalomy, rzucanie do celu, zabawy z piłką, zajęcia rytmiczne. Ważnym aspektem jest tutaj współpraca i koordynacja działań prawej i lewej strony ciała, czyli integracja bilateralna. Angażuje ona do wzajemnego ruchu obydwie strony (np. klaskanie) i ma charakter integracji symetrycznej, czyli wymaga, aby prawa i lewa strona współpracowały ze sobą na zasadzie lustrzanego odbicia. Po pewnym czasie rozwija się także integracja asymetryczna. Dzięki niej każda strona ciała może poruszać się w innym kierunku oraz angażować się w inne zadania ruchowe (np. podczas kopania piłki) [Pietrzyk 2013, s. 48].

Cenną umiejętnością dziecka w jego rozwoju motorycznym jest nabycie sprawności przekraczania środkowej linii ciała. Pomaga ona w opanowaniu czynności pisania i czytania (ćwiczenia na przekraczanie linii środka to np. leniwe ósemki, gra w łapki, zajaczki na ścianie).

Na czwarty–szósty rok życia przypada ustalanie dominacji stronnej, czyli lateralizacji. Dominacja stronna dotyczy wszystkich parzystych elementów naszego ciała. Dla dziecka rozpoczynającego naukę szkolną najważniejszy jest wybór ręki, nogi

i oka. Przyszły uczeń powinien już mieć ustaloną lateralizację, jeśli jednak nie wykazuje jeszcze wyraźnej preferencji stronnej, można wspomóc dziecko poprzez kształtowanie świadomości własnego ciała, lecz nie narzucając mu schematu czynności.

Drugim aspektem motoryki jest motoryka mała. Nie angażuje ona całego ciała w wykonanie zadania, ale ogranicza się do koordynacji małych mięśni w dłoniach i palcach. Jeśli pojawią się jakiegokolwiek nieprawidłowości w zakresie funkcji lub budowy biernego (kości i stawy) lub czynnego (mięśnie i układ nerwowy), narząd ruchu może ograniczyć możliwości motoryczne ręki [Kaliszewska 2017, s. 20].

Do wykonania aktywności niezbędna jest także dobra współpraca ręki dominującej i niedominującej. Właściwy rozwój tej sfery jest niezbędny do wykonywania takich czynności jak: rysowanie, pisanie, wycinanie, zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł. Od rozwoju motoryki małej zależy więc nie tylko jakość pisma i tempo zapisywania, sprawność manualna, ale także czynności samoobsługowe. Dodatkową zaletą jest kształtowanie kreatywności oraz wrażliwości estetycznej dziecka, a także stymulowanie jego koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Pobyt w przedszkolu przypada na okres „dojrzewania” motoryki małej, a jednocześnie jest niezbędnym etapem przygotowującym do wyzwań, jakie w tym zakresie stawia przed dzieckiem okres wczesnoszkolny [Kaliszewska 2017, s. 21].

Prawidłowo rozwijające się dziecko sześciolatnie waży zazwyczaj od czterech do pięciu razy więcej niż przy urodzeniu, jego wysokość zaś zostaje podwojona. W porównaniu z poprzednimi okresami rozwojowymi sześciolatek coraz wolniej przybiera na wadze (dwa–trzy kg rocznie), ale dość szybko rośnie (przyrost roczny to około pięć–siedem cm). Widoczne są proporcjonalne wymiary poszczególnych odcinków dziecka, czego przyczyną jest wydłużenie kończyn i szyi; wielkość głowy pozostaje taka sama. Zdaniem M. Żebrowskiej w budowie ciała dzieci obserwuje się dysproporcje: krótkie kończyny w stosunku do dużej głowy i wydłużonego tułowia. Jednak wraz z wiekiem i utratą podskórną tkanki tłuszczowej pojawia się dość szybki rozwój kończyn dolnych, co powoduje, że sylwetka smukleje. Natomiast tułów stopniowo uzyskuje bardziej trójkątny kształt i zaczyna przypominać sylwetkę dorosłego człowieka [Przewęda 1984, s. 419].

Dziecko w wieku przedszkolnym posiada przeciętnie jeden lub dwa stałe zęby, a od piątego roku życia następuje także szybszy wzrost tkanki mięśniowej – 75%

masy ciała stanowią wówczas mięśnie. Jest ono już w stanie samodzielnie kierować własną uwagą, rozwiązywać problemy, tworzyć plany, a wszystko to dzieje się za sprawą rozwoju układu nerwowego.

Ogólna sprawność ruchowa sześciolatka jest już w dużej mierze ukształtowana. Dziecko nie ma już problemów z czynnościami samoobsługowymi (ubieranie, rozbieranie, jedzenie, toaleta). Ruchy są skoordynowane i celowe, dostosowywane do rodzaju wykonywanych czynności. Pojawia się płynność, harmonia oraz rytmiczność ruchów.

Dziecko staje się sprawne i zręczne, jest w stanie wykonywać coraz bardziej złożone ruchy, zachowując przy tym właściwą precyzję i szybkość. Utrzymuje równowagę, krocząc po wąskiej ławce, stąpa po pochylej powierzchni, a także po śladach zaznaczonych kredą na podłodze. Następuje wzrost umiejętności utrzymywania równowagi statycznej (np. stanie na jednej nodze, na całej stopie lub palcach na wąskiej lub podwyższonej podstawie) i dynamicznej (np. różnorodne ćwiczenia na równoważni, podczas obrotów, skoków).

„Przejawami rozwoju motorycznego dzieci przedszkolnych są także zmieniające się treści zachowań ruchowych, celowość działań. Ujawniają się one w zabawach ruchowych, czynnościach samoobsługi, codziennych praksjach i są wyrazem zarówno bogacącej się motoryki, jak też inteligencji i fantazji dziecka, lepszego poznawania środowiska i przystosowania się do warunków otoczenia” [Przewęda, Wybraniec 1984, s. 395].

Sześciolatek posiada silną potrzebę ruchu, dlatego angażuje się w wiele rodzajów aktywności, od tańca poprzez grę w piłkę, aż po pływanie. Organizm dziecka przedszkolnego jest na tyle sprawny, iż potrafi pokryć wymagania motoryczno-kondycyjne, mierzone oczywiście jego potrzebami, a nie człowieka dorosłego. Odnosi się to szczególnie do układów krążenia i oddychania, które w pełni, a nawet ze sporą rezerwą, zaspokajają potrzeby i funkcje organiczne przy dużej aktywności ruchowej, choć jeszcze nie sprzyjają długotrwałym wysiłkom.

Ryszard Przewęda i Barbara Wybraniec twierdzą, iż koordynacja nerwowo-mięśniowa osiąga w tym wieku także wysoki poziom, szczególnie w czynnościach lokomocyjnych, co uwidacznia się w swoistej harmonii ruchów dziecka. Jednocześnie trwa

dojrzewanie motorycznych funkcji układu nerwowego. Jego niedojrzałość powoduje niemożność przyswojenia sobie niektórych złożonych czynności, szybkie nużenie się działaniami jednostajnymi czy też, niezrozumiałe czasem dla dorosłych, trudności w jednych ruchach, a łatwość wykonania innych [Przewęda, Wybraniec 1984, s. 394].

W tym okresie następuje także rozwój sprawności manualnych. Sześciolatek prawidłowo trzyma ołówek, potrafi posługiwać się nożyczkami, wykazuje dobrą koordynację ruchów rąk. Rozpoznaje kształty i niektóre litery alfabetu. Rozwój kośćca i mięśni nadal trwa i dlatego dzieci przedszkolne napotykają duże trudności w pisaniu, gdyż dopiero w wieku siedmiu–ośmiu lat kończy się proces kostnienia dłoni, kostnienie palców w wieku dziewięciu–jedenastu lat, zaś skostnienie nadgarstka w wieku dziesięciu–trzynastu lat. Ręce dziecka przedszkolnego są jeszcze bardzo giętke, ponieważ kości palców mają zakończenia chrząstkowe, a kości nadgarstka nie są jeszcze w pełni ukształtowane.

Jak pisze Maria Cackowska, nerwy i mięśnie ręki nie są jeszcze rozwinięte w takim stopniu, aby dzieci mogły wykonywać precyzyjnie skoordynowane ruchy manualne. Dziecko nie potrafi także regulować w pełni napięcia mięśniowego, co doprowadza do tego, że naciska ono zbyt mocno na papier i narzędzie pisaarskie, kreśląc jeszcze nieregularne linie a także szybko męczy się przy pisaniu [Cackowska 1982, s. 147].

R. Przewęda i B. Wybraniec piszą, iż w ciągle bogacącej się motoryczności dziecka przedszkolnego istotne miejsce zajmują prakse oraz ich doskonalsza postać, czyli eupraksje. Mają one znaczący wpływ na jego zaradność i samodzielność w sytuacjach codziennych zmagających, przyspieszając jednocześnie proces wdrażania dziecka w społeczeństwie. Podczas wykonywania codziennych czynności samodzielnego ubierania się, posługiwania się ołówkiem, igłą, nożyczkami, wpływają one na sprawność motoryczną dziecka, jednocześnie jednak pozwalają poznać otoczenie, narzędzia i przedmioty codziennego użytku. W procesie uczenia praksi powinni brać udział zarówno rodzice jak i nauczyciele przedszkolni. Ich działania powinny stwarzać dziecku okazje do opanowywania nowych sprawności oraz zachęcać do pokonywania trudności, szczególnie w zmaganiach związanych z początkowym etapem nauki [Przewęda, Wybraniec 1984, s. 397].

W okresie przedszkolnym, według M. Żebrowskiej, wzrasta sprawność różnych narządów wewnętrznych. Serce i płuca pracują wydajnie, a szybkie tętno i oddech wyrównują ich małą początkowo pojemność.

Około piątego roku życia wskutek rozrostu masy i siły dużych grup mięśniowych pojemność płuc wzrasta i oddech staje się głębszy. Niewielki jest natomiast nadal przekrój tchawicy i jamy nosowej. Dzieci w wieku przedszkolnym zapadają dość często na choroby dróg oddechowych. Przyczyną tych schorzeń bywa m.in. przerost układu limfatycznego. Z drugiej strony węzły limfatyczne odgrywają ważną rolę w niszczeniu zarazków, gdyż krew nie posiada jeszcze dostatecznej liczby ciał odpornościowych, które pozwalałyby zwalczać skutecznie choroby zakaźne, na jakie narażony jest organizm dziecka [Żebrowska 1986, s. 421].

Sprawność fizyczna dziecka przejawia się więc odpowiednim wzrostem i wagą, zręcznością motoryczną oraz sprawnością zmysłów. Ruchy wykonywane przez dziecko są precyzyjne i nie występują nasilone współruchy podczas wykonywania różnorodnych czynności. Ustalone jest napięcie mięśniowe podczas wykonywania ruchów przyswojonych wcześniej. Pojawia się dobra koordynacja ruchów całego ciała podczas wykonywania czynności samoobsługowych. Dobrze rozwinięte są ruchy postawno-komunikacyjne, przejawiające się w umiejętności zachowania ciała w równowadze. Dziecko zaczyna być odporne na choroby i zmęczenie. Prawidłowo rozwinięte są narządy i układy wewnętrzne [Korczewska 2012, s. 5].

Rozwój procesów poznawczych

Podstawą rozszerzania się orientacji dziecka w świecie zewnętrznym jest rozwój jego procesów poznawczych.

U dziecka sześciolatniego następuje rozwój takich operacji umysłowych, jak: uogólnianie, klasyfikowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe oraz szeregowanie. Poza tymi czynnościami myślowymi rozwój intelektualny związany jest także z doskonaleniem się spostrzegania, uwagi, wrażeń, wyobraźni, pamięci oraz mowy.

J. Piaget uważał, że dla kontynuacji rozwoju niezbędne są następujące elementy myślenia przedoperacyjnego: egocentryzm, transformacje, centracja i odwracalność;

stanowią one równocześnie przeszkody na drodze myślenia logicznego [Wadsworth 1998, s. 82]. Egocentryzm dziecka polega na tym, że nie potrafi ono przyjąć roli czy też punktu widzenia innych, jednak w wieku sześciu lat powoli zanika pod wpływem interakcji społecznych. „Inną cechą myślenia dzieci w okresie przedoperacyjnym jest niezdolność rozumienia przekształceń. Obserwując sekwencję zmian następujących po sobie stanów, dziecko skupia się wyłącznie na elementach tej sekwencji czy kolejnych stanach, nie zaś na przekształceniu, za którego pośrednictwem jeden stan przechodzi w drugi” [Wadsworth 1998, s. 84].

J. Piaget uważa, że dziecko w tym stadium nie jest zdolne do decentracji i skupia się jedynie na jednym tylko aspekcie bodźca, który jest mu prezentowany. Dodaje, jednak, że w wieku sześciu-siedmiu lat następuje moment, w którym poznanie zaczyna zajmować właściwą pozycję w odniesieniu do percepcji. Ostatnia cecha myślenia, czyli odwracalność, oznacza z kolei, że dziecko jest w stanie „cofnąć linię swojego rozumowania do punktu, w którym się rozpoczęło” [Wadsworth 1998, s. 84].

Są psychologowie niezgadzający się z niektórymi aspektami, J. Piageta. Uważają oni, że nie docenia on intelektualnych możliwości dziecka, a istniejąca różnica między dorosłymi a dzieckiem nie jest taka ogromna. Margaret Donaldson twierdzi, iż dzieci nie są egocentryczne, lecz egocentryczni są uczeni [1986, s. 28].

U schyłku wieku przedszkolnego pojawiają się spore zmiany w rozwoju myślenia. Zaczynają się początki nowych form i sposobów rozwiązywania zadań poznawczych, które wyraźnie uwidaczniają się już w młodszy wieku szkolnym. Wiąże się to ściśle z różnymi formami działań dziecka. Staje się ono coraz bardziej planowe i wyraźnie ukierunkowane na cel, który jest częściej wyobrażany i uświadamiany. Między rozwojem myślenia i działaniem zachodzi ścisła współzależność [Bieleń 1983, s. 66].

Myślenie sześciolatka ma charakter konkretno-obrazowy, myślenie abstrakcyjne natomiast zaczyna się powoli rozwijać. Praca myślowa dziecka podporządkowana jest zadaniom praktycznym, które pojawiają się w rozwiązywaniu problemów podczas codziennych zabaw i zajęć oraz w funkcjonowaniu w otaczającym świecie. Jest to myślenie „tu i teraz” bez powracania do przeszłości i bez wybiegania w przyszłość. Wraz z wiekiem czynności dziecka stają się coraz bardziej

złożone. M. Żebrowska twierdzi, że ich realizacja wymaga namysłu, zaplanowania środków i narzędzi, wyodrębnienia rozmaitych własności przedmiotów, itp. Dziecko wykorzystuje wtedy już zdobyte i wciąż zwiększające się doświadczenie, a także uświadamia sobie własnej i cudzej działalności w poszczególnych składnikach działań, tzn. cel, środki, sposoby, warunki, motywy, skutki i konsekwencje czynności [Żebrowska 1986, s. 467].

Między piątym a szóstym rokiem życia dziecko staje się coraz bardziej samodzielne w rozumowaniu. Podejmuje próby uzasadniania swych decyzji, a także dowodzi swoich racji i przekonuje o słuszności swojego myślenia. Sześcioletek zaczyna zauważać, że dorośli (np. rodzice) nie zawsze mają rację i że on sam potrafi dochodzić do prawdy. Jeśli wnioski, do jakich dochodzi dziecko, są często fałszywe, wynika to przede wszystkim z braku doświadczeń i uporządkowanej wiedzy, opartej na hierarchicznym systemie pojęć i operacji umysłowych.

Jedną z podstawowych operacji myślowych w tym wieku jest uogólnianie. Ma szczególnie duże znaczenie w kształtowaniu się pojęć dziecka. Barbara Bieleń twierdzi, że dzieci zaczynają spostrzegać i wyodrębniać cechy przedmiotów, w sposób bardziej planowy, lecz w dalszym ciągu są to cechy zewnętrzne, a więc bezpośrednio dostrzegalne. Ponadto umiejętność w porównywaniu ograniczona początkowo do wyodrębniania różnic wzbogaci się o umiejętność dostrzegania podobieństw [Bieleń 1983, s. 67].

W okresie przedszkolnym transformacji ulega także czynność szeregowania. Początkowo dziecko wyróżnia szeregi małe (mała, duża zabawka), następnie pojawia się szeregowanie empiryczne (dziecko obejmuje uwagą dwa sąsiadujące ze sobą elementy i ustala między nimi relacje większości lub mniejszości; nie potrafi ujmować tej relacji w obu kierunkach jednocześnie). Już w wieku pięciu–sześciu lat pojawia się szeregowanie systematyczne. Rozwój operacji umysłowych to także rozwój czynności klasyfikowania. Dziecko musi zdawać sobie sprawę z istnienia jednej lub kilku wspólnych właściwości zbioru. Początkowo klasyfikacja ma charakter obrazowy, lecz z czasem zaczyna ulegać coraz większej abstrakcyjności. W miarę wzbogacania się kontaktów dziecka z otaczającą go rzeczywistością zdobywa ono coraz więcej informacji o rzeczach i otaczających zjawiskach. Informacje te zakodowane są w spostrzeżeniach, wyobrażeniach i pojęciach.

Nowo poznawane i utrwalane pojęcia tworzą w umyśle dziecka struktury poznawcze. Zaczyna ono dostrzegać różne związki i zależności, jakie między tymi pojęciami zachodzą. Do odkrycia ich dochodzi w wyniku różnych czynności i operacji umysłowych, takich jak rozumowanie, wnioskowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe.

Rozumowanie ściśle się łączy z możliwością ustalania i wykrywania związków przyczynowych. Charakterystyczną cechą myślenia starszego przedszkolaka staje się umiejętność wysuwania wniosków na podstawie zdobytych doświadczeń, a także na ich bazie zdolność rozumienia i przewidywania zdarzeń. Dziecko wiąże przyczynę ze skutkiem oraz interpretuje sytuację jako całość logicznie powiązanych zdarzeń [Korczevska, Szczeglik 2012, s. 20].

Rozwój procesów poznawczych to także swoisty rozwój spostrzegania. Spostrzeżenia dzieci przedszkolnych nadal cechuje synkretyzm, zwłaszcza we wczesnej i średniej fazie tego okresu rozwojowego. Dziecko nie potrafi przeprowadzić szczegółowej analizy spostrzeganego obiektu, rozdzielić go na części, a następnie powiązać je w zwartą całość. To, co spostrzega, ujmuje globalnie w sposób zarysowy i ogólnikowy [Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża 1992, s. 105]. Istotną cechą spostrzeżeń dziecięcych jest ich ścisły związek z działaniem. Dziecko dostrzega te przedmioty i ich cechy, które odgrywają bezpośrednią rolę w wykonywanej przez nie czynności. M. Żebrowska wskazuje, iż w kolejnym stadium, dziecko antycypuje już w spostrzeżeniu poszczególne elementy czynności, np. śledzi wzrokiem zarys przedmiotów, zanim przystąpi do wykonywania danej czynności, wyprzedza myśleniem daną czynność i przewiduje. U dziecka starszego obraz przedmiotu i jego części kształtuje się na podstawie spostrzeżenia, a działanie praktyczne zweryfikuje tylko adekwatność tego obrazu. Spostrzeżenie zostało zatem wyodrębnione z działania przedmiotowego [Żebrowska 1986, s. 442].

Obok spostrzegania rozwojowi ulega także sprawność koncentracji jednostki na określonych przedmiotach lub zjawiskach otaczającego świata, czyli uwaga. U sześciolatków ma ona charakter mimowolny, łatwo ulega rozproszeniu i jest nietrwała. Pojawiają się już jednak oznaki kształtującej się uwagi dowolnej. Dziecko potrafi słuchać uważnie nauczycielki, spokojnie obejrzeć film lub zachować spokój podczas wykonywania dłuższej czynności. Może także dotrwać do końca długiego spaceru lub wycieczki, mimo zmęczenia wywołanego długim marszem lub nadmiarem wrażeń.

Uwaga, podobnie jak pamięć dziecka sześciolatniego jest mało pojemna, nie trwała i niedokładna. Dziecko zazwyczaj pomija rzeczy istotne, przy jednoczesnym zapamiętywaniu szczegółów. Pamięć dowolna, podobnie jak uwaga, zaczyna się dopiero rozwijać. Pojawia się także pamięć logiczna, tzn. rozumienie danego materiału oraz umiejętność opowiadania własnymi słowami.

Dziecko w wieku przedszkolnym posiada bardzo bujną wyobraźnię, przeżywa czytane opowiadanie, niejednokrotnie zmyśla różne wydarzenia. Niekiedy zachowuje się jakby żyło w innym świecie, w krainie wyobraźni i fikcji. M. Żebrowska utrzymuje, że wiąże się to z nieuwzględnianiem realności zjawisk otoczenia: ożywia przedmioty martwe, kształtuje rośliny i zwierzęta na podobieństwo człowieka (tzw. animizm i antropomorfizm dziecięcy).

Pod koniec etapu przedszkolnego, dziecko pod wpływem inspiracji wykonywania różnego rodzaju zadań uczy się hamować swoją wyobraźnię, dlatego mówimy o przejściu wyobraźni mimowolnej w sterowany proces – wyobraźnię dowolną. Przedszkolak przestaje uciekać w świat fantazji i fikcji, jednak potrafi tworzyć oryginalne i niesamowite wytwory. Pomiędzy piątym a siódmym rokiem życia wyobraźnia wyprzedza rozumowanie, pojawia się skłonność do wyolbrzymiania poruszanych tematów celem zwrócenia na siebie uwagi lub zdobycia uznania otoczenia [Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża 1992, s. 116].

Okres przedszkolny to czas intensywnego poznawania i eksploracji świata, i bliższego i tego dalszego niedostępnego bezpośredniej percepcji. Potrzeba jego zgłębiania jest naturalną potrzebą dziecka. Chęć poznania wyzwala w nim aktywność w poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące go pytania. Stąd też bierze się, ciągle, „dlaczego, jak, po co?”, pytaniom nie ma końca.

Myślenie i ciągle poznawanie jest nierozłączne z rozwijaniem mowy. W wyniku zdobywania nowego słownictwa, z jednej strony poszerza się aspekt leksykalny, z drugiej zaś rozwija się semantyka i doskonalą aspekt składniowy. Wiek przedszkolny to okres przełomu dla rozwoju mowy. Dziecko nieustannie zdobywa i doskonalą czynność mówienia. Dysponuje dużym zasobem słownictwa, stosuje reguły gramatyczne: zna wszystkie odmiany części mowy i potrafi je zastosować. Posługuje się mową poprawną pod względem artykulacyjnym, w sposób zrozumiały, logiczny przekazuje swoje myśli, wypowiada się na

temat swoich przeżyć oraz formułuje poprawnie własne sądy [Zakrzewska 2003, s. 12]. U sześciolatka opisy obrazków są dużo bogatsze pod względem zauważonych elementów oraz czynności i związków między nimi. Dziecko przy omawianiu obrazków posługuje się także komentarzem nawiązującym do własnych doświadczeń. Widoczna staje się tendencja rozwojowa, polegająca na przechodzeniu od mówienia o rzeczach dziejących się aktualnie w otoczeniu do mówienia o rzeczach wyobrażonych, odległych w czasie i przestrzeni. Jest to związane z narastaniem konkretno-wyobraźniowej warstwy mowy w porównaniu z warstwą jedynie sytuacyjną [Korczeńska, Kozubek 2012, s. 15].

W swoich wypowiedziach sześciolatek stosuje wiele neologizmów, które tworzy w sposób spontaniczny. Uczy się dostosowywać język do sytuacji, modyfikuje go w zabawie w zależności od roli, jaką przyjmuje (np. lekarza, strażaka, policjanta). Okazją do poznawania różnorodnych odmian języka są nie tylko zabawy tematyczne, ale także czytanie książek. Niedoskonała jeszcze w tym wieku uwaga dowolna i podatność na wpływ bodźców zewnętrznych sprawiają, że nauczyciel wkłada dużo wysiłku w wypracowanie u wychowanków umiejętności związanej z koncentracją uwagi, uważnego słuchania, poprawnego wypowiadania się, słuchania ze zrozumieniem innych [Korczeńska, Kozubek 2012, s. 15].

W wieku przedszkolnym dziecko opanowuje wiele sprawności komunikacyjnych. Należy do nich także umiejętność opowiadania. Jak piszą B. Harwas-Napierała i J. Trempała, opowiadania dziecka w szóstym roku życia posiadają wyraźną kompozycję: tworzą pewien przebieg zdarzeń, zawierają zapowiedź rozwiązania akcji, opis jej tła. Często stosuje ono paralelizm, tzn. powtarzanie słów w celu podkreślenia szczególnie ważnej dla niego cechy przedmiotu lub też zaakcentowania ciągłości akcji.

Opowiadania sześciolatka charakteryzuje spontaniczność ekspresji słownej, oryginalność skojarzeń, plastyka oraz szczegółowość opisów [Harwas-Napierała, Trempała 2003, s. 108]. Pod koniec pobytu w przedszkolu dziecko potrafi budować wypowiedzi wielozdaniowe, używając różnych części mowy. Lekkość wypowiedzianych czy mówienia umiarkowanym głosem podczas rozmów z innymi wymaga czasami dodatkowych ćwiczeń i upominania. Te aspekty budowanych wypowiedzi są istotne z punktu widzenia społecznej funkcji mowy. Dziecko

musi respektować oczekiwania odbiorców w zakresie realizowanych komunikatów. Przedszkolak jednak nadal ma problemy z przyjęciem punktu widzenia rozmówcy, rozpoznawaniem istotnych informacji w komunikacie oraz modyfikowaniem treści komunikatu w zależności od potrzeb odbiorcy. Prowadzenie dialogu jest zatem utrudnione. Dziecko uczy się dopiero uwzględniać punkt widzenia odbiorcy; wypowiedzi typowo egocentryczne (echolalie, monologowanie) coraz częściej zastępowane są przez wypowiedzi społeczne (pytania, prośby, zaprzeczenia). Uczy się ono słuchać i analizować wypowiedzi partnera, brać pod uwagę jego myślenie [Korczewska-Kozubek 2012, s. 19].

Umiejętność porozumiewania się jest istotna ze względu na przynależność do grup społecznych. Członkowie ich bowiem chętniej akceptują to dziecko, które potrafi dobrze się porozumieć [Hurlock 1985, s. 319]. Wraz z opanowaniem języka rozpoczyna się proces uświadamiania dziecku bliskiej mu rzeczywistości, a w jego świadomości powstaje usystematyzowany za pomocą słów obraz świata. Niewątpliwie werbalne porozumiewanie bardzo często decyduje o sukcesach szkolnych, umożliwia wymianę doświadczeń czy opinii z dorosłymi, a także z rówieśnikami. „W wieku przedszkolnym i szkolnym dziecko opanowuje wiele sprawności komunikacyjnych, między innymi rozwija kompetencję narracyjną, czyli umiejętność tworzenia i rozumienia opowiadań, oraz kompetencje konwersacyjne, czyli umiejętności prowadzenia rozmowy” [Brzezińska 2016, s. 188].

Dziecko dojrzałe w sferze intelektualnej wykazuje aktywność poznawczą, jest zainteresowane tym, co je otacza, a także przejawia chęć do nauki czytania, pisanie i matematyki. Prawdłowo posługuje się mową pod względem gramatycznym i artykulacyjnym; w sposób logiczny i zrozumiały przekazuje swoje myśli oraz wysławia się na temat własnych przeżyć i doświadczeń. Starszy przedszkolak przez dłuższy czas koncentruje uwagę na określonym temacie, nie ma problemu z przyswajaniem i utrwalaniem nowych pojęć i informacji. Zdobytą wiedzę wykorzystuje w praktyce. Różnicuje, porównuje, odzwzorowuje figury geometryczne, a także odróżnia kierunki, położenie i proporcje odwzorowywanych form graficznych. Mały człowiek zapamiętuje proste melodie, rymowanki, przeprowadza analizę i syntezę liter/głosek, sylab; odwzorowuje, a także czyta proste wyrazy i zna podstawowe pojęcia matematyczne [Zakrzewska 2003, s. 12].

Wiek przedszkolny to okres środkowego dzieciństwa, trwa od czwartego do szóstego roku życia. Jeżeli procesy rozwojowe w uprzednich etapach przebiegały pomyślnie, to w funkcjonowaniu małego przedszkolaka pojawiają się nowe płaszczyzny działania. Jeśli dziecko nauczy się zaspakajać swoje pragnienia w sposób akceptowany społecznie, wówczas jego chęć spełnienia swoich potrzeb pozwoli mu na wykazanie się własną koncepcją, a to spowoduje uruchomienie kreatywnej aktywności, która doprowadzi do realizacji zamierzonych celów [Brzezińska 2016, s. 188].

Bibliografia

Pozycje zwarte:

Bieleń B. (1983), *Rozwój myślenia dzieci*, Wyd. WSiP, Warszawa.

Brzezińska A. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

Debesse M. (1996), *Etapy wychowania*, Wyd. Żak, Warszawa.

Donaldson M. (1986), *Myślenie dzieci*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa.

Dyner W.J. (1983), *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (2003), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. PWN, Warszawa.

Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka*, Wyd. PWN, Warszawa.

Kwiatowska M. (1985), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Wyd. WSiP, Warszawa.

Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G. (1992), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wyd. WSiP, Warszawa.

Wadsworth B.J. (1998), *Teoria Piageta Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wyd. WSiP, Warszawa.

Zakrzewska B. (2003), *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Wyd. WSiP, Warszawa.

Żebrowska M. (1986), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Wyd. PWN, Warszawa.

Artykuły:

Brzezińska A. (1984), *Prace dotyczące warunków rozwoju aktywności twórczej u dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 3.

Cackowska M. (1982), *Przygotowanie dzieci sześciolletnich do nauki czytania i pisania*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 3.

Dekutowska H. (1981), *O czym powinni wiedzieć rodzice sześciolatków?*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5.

Kaliszewska E. (2017), *Wszystko o rozwoju motoryki małej u dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 12.

Korczewska E. (2012), *Diagnoza przedszkolna – klucz do nauki w klasie pierwszej*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola”, nr 7.

Korczewska E., Szczeglik A. (2012), *Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola”, nr 11.

Korczewska E., Kozubek J. (2012), *Wspomaganie rozwoju mowy dzieci*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola”, nr 9.

Krawczyk W. (1998), *O społecznym rozwoju sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 35.

Pietrzyk D. (2013), *Biegać, skakać, latać, pływać, czyli jak usprawnić rozwój motoryczny dziecka*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola”, nr 16.

Prus-Wiśniewska H. (1985), *Przygotowanie 6-latka do roli ucznia wspólną troską domu i przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6.

Przewęda R., Wybraniec B. (1984), *Charakterystyka rozwoju motorycznego dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7–8.

Stryjewska M. (2018), *Wspieranie rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 1.

Katarzyna Hałaczekiewicz

Spółeczna Akademia Nauk

Znaczenie przedszkola w rozwoju i procesie wychowania dziecka

The Importance of Kindergarten in the Development
and Process of Raising a Child

Abstract: Preschool age is extremely important for human development and life. During this time, there are developmental changes in the social, physical, moral, communicative, emotional and cognitive sphere. Such changes will help the child better understand himself, other people, the surrounding world and also create opportunities to meet his own desires and needs. This statement presents the tasks and goals of kindergarten activities, the role of the kindergarten in raising a child, methods of educational work in kindergarten, the functions of the kindergarten and the objectives of the teaching of the kindergarten teacher.

Key words: preschool, raising a child, education, teacher

Podstawowe zadania i cele działalności przedszkola

Działania przedszkola są nastawione na twórczy rozwój dziecka, czyli zdobywanie umiejętności i wiadomości przez doświadczenie i działanie. Celem wychowania przedszkolnego jest również wsparcie całkowitego rozwoju dziecka do momentu podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji. Przedszkole to instytucja, która odgrywa jedną z ważniejszych ról w systemie wychowania, ponieważ realizuje zadania wychowawcze

w oparciu o przeświadczenie o fundamentalnym znaczeniu tego okresu w całym procesie kształtowania się osobowości człowieka [Łatacz 1991, ss. 461–463]. Wychowanie w okresie przedszkolnym powinno wspomagać rozwój dziecka w sferze umysłowej, fizycznej, społecznej, emocjonalnej i w zakresie czynności samoobsługowych. Przedszkole powinno zapewniać poczucie bezpieczeństwa pod względem psychicznym i fizycznym, stałą i bezpośrednią opiekę w trakcie pobytu na zajęciach i poza terenem placówki. Powinna być również zapewniona pomoc psychiczno-pedagogiczna, która uwzględnia edukacyjne i rozwojowe potrzeby oraz warunki psychofizyczne, które wynikają ze specjalnych potrzeb edukacyjnych, jak i szczególnych uzdolnień [Łatacz 1991, ss. 464–465].

Placówka przedszkolna realizuje cele i zadania zgodnie z ustawą o systemie oświaty, a także wydanych na jej podstawie przepisów programowego wychowania przedszkolnego.

Przedszkole, dbając o odpowiedni rozwój dzieci, tygodniowo przeznacza 1/5 czasu na swobodną zabawę; około 1/5 czasu dzieci spędzają na świeżym powietrzu, gdzie organizowane są obserwacje przyrodnicze, zajęcia sportowe, gry i zabawy ruchowe; maksymalnie 1/5 czasu zajmują zajęcia dydaktyczne; natomiast 2/5 czasu pedagog wykorzystuje według planu zajęć dnia przedszkola, np. na czynności samoobsługowe, opiekuńcze, organizacyjne i inne [Badora 2005, ss. 43–64].

Zadania dostosowane są do możliwości i potrzeb dziecka. Nauczyciel wychowania przedszkolnego działa w ramach wyznaczonych obszarów edukacyjnych, a sam proces wychowawczo-dydaktyczny stymuluje do osiągania określonych celów i rozwoju w obszarze wiadomości, umiejętności i systemie wartości wychowanków [Łada-Grodziska 2000, s. 21]. Rolą nauczyciela jest tworzenie sytuacji sprzyjających realizacji oczekiwań dziecka, włączonego do wspólnoty innych dzieci i dorosłych, pozostającego z nimi w różnych relacjach. Nauczyciel kieruje przebiegiem tych zmian, dąży do realizacji wytyczonych zadań, których wykonanie powoduje osiągnięcie zamierzonego efektu końcowego. Z ogólnych zadań i celów przedszkola wynikają zadania i cele szczegółowe. Na tym etapie formułowanie celówszczegółowychzajęćizabawjestłatwiejszenięokreślanietych,któreodnosząsiędo większychobszarówdziałania. Wwiekuprzedzkolnymudzieckazachodządynamiczne

i nieustające zmiany w jego rozwoju, dlatego działania nauczyciela kształtują i doskonalą różne jego wartości. Jest to proces długotrwały i dzieje się nieustannie [Grzeszkiewicz, Guz, Andrzejewska 2005, ss. 253–257].

Rola przedszkola w wychowaniu i rozwoju małego dziecka

Przedszkole wywiera wielki wpływ na rozwój dziecięcej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i sprawności, kształtuje chęć i umiejętności zdobywania wiedzy, samodzielność, a także pomaga zbudować zaufanie do samego siebie oraz nabyć umiejętności adaptacyjne. Dzięki uczestnictwu w grupie rówieśniczej dziecko doświadcza różnego rodzaju interakcji, które są odmienne od tych występujących w środowisku rodzinnym.

Znaczącą rolę w życiu i aktywności dziecka odgrywa nauczyciel wychowania przedszkolnego. To właśnie od niego m.in. zależy, czy i w jakim stopniu dziecko będzie aktywne i jak będzie się w przyszłości rozwijało. Należy pamiętać, że każde dziecko rozwija się w indywidualnym tempie i posiada swój wyjątkowy schemat rozwojowy. Dlatego nauczyciel powinien dobrze poznać dziecko dzięki obserwacji jego zachowania. Nauczyciel powinien zapewnić mu poczucie akceptacji i porządku, czyli zaspokoić potrzebę bezpieczeństwa. Mając zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, dziecko z chęcią podejmie wysiłek zdobycia nowych umiejętności i wiadomości [Zyzik 2009, ss. 9–15].

Nauczyciel wspomagający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym według Marii Kielar-Turskiej powinien:

- wspierać zapal poznawczy, zachęcać do działania i wykazywać zainteresowanie,
- być empatyczny, czyli umieć rozumieć, dostrzec i odpowiednio reagować na emocje dziecka,
- umieć komunikować się z dziećmi w sposób werbalny i niewerbalny,
- być dynamiczny w sensie fizycznym i psychicznym,
- pomagać dziecku oraz dbać o własny rozwój dla ulepszania warsztatu pracy,
- przyjmować postawę zaciekawienia światem i przenosić ją na dzieci,
- analizować i wyjaśniać zachowania dziecka,

- pozwolić dziecku na bycie sobą,
- mieć pomysły, aby zająć dziecko czymś ciekawym [Kielar-Turska 1992, ss. 28–37].

Współpraca nauczyciela z rodzicami jest również bardzo ważna w procesie wspomagania rozwoju dziecka, dlatego powinna ona być oparta na wzajemnym zaufaniu, uzupełnianiu się w procesie nauczania i ustalaniu wspólnych działań. Troska o wszechstronny rozwój dziecka powinna stać się wspólnym celem nie tylko dla rodziców, ale także dla nauczyciela. Przedszkole jest tym ogniwem, które łączy wychowanie rodzinne, wychowanie przedszkolne, funkcjonowanie w grupie (podwórko, koło zainteresowań), a nawet wychowanie w szkole. Dlatego przedszkole pełni cztery podstawowe funkcje:

- opiekuńczą,
- wychowawczą,
- wyrównawczą,
- społeczną.

Funkcje wychowania okresu przedszkolnego korelują ściśle z celami wychowania przedszkolnego, razem tworząc całość, która obejmuje wszystkie sfery, od nauczania, wychowania, aż po edukację zdrowotną [Kruszczy-Kolczyńska, Zielińska, Grabowska 2005, s. 23].

Ważną rolą przedszkola w obecnej rzeczywistości jest kreowanie twórczych postaw u dzieci, a nie tylko przekazywanie wiedzy, umiejętności i wartości.

Niezbędnym warunkiem rozwoju twórczej aktywności dziecka jest bogate i zróżnicowane środowisko materialne, umożliwiające wybór różnorodnych narzędzi i innych przedmiotów do działania oraz kreatywny nauczyciel, od którego zależy, jak będą wyglądały zajęcia jego podopiecznych. Nauczyciel, pracując z dziećmi w przedszkolu, wyzwała w nich aktywność ruchową, literacką, muzyczną, plastyczną i teatralną. Mnogość zadań realizowanych przez przedszkole nie może jednak przesłonić świadomości, że „w organizowaniu edukacji dziecka podstawową formą aktywności jest zabawa. Tkwi w niej wielki potencjał rozwojowy, który jest niezastąpiony. To w trakcie zabaw dziecko może przekraczać swe bariery, możliwości i wkraczać w kolejne etapy rozwoju. Podczas zabawy zaspokaja także swoje najistotniejsze potrzeby, takie jak: ruch, badanie, działanie, poznawanie i doświadczanie świata oraz nawiązywanie kontaktów społecznych. Gry i zabawy dają też dziecku relaks i odprężenie, co pozwala na

odreagowanie negatywnych emocji. Zabawy pozwalają na doświadczanie kreacji dziecięcego świata i rozwoju wyobraźni oraz kształcą dziecko wszechstronnie” [Uszyńska-Jarmoc 2003, ss. 273–292]. Słowo „wszechstronnie” wydaje się kluczem do ujęcia zadań i roli przedszkola w kształceniu przedszkolaka [Lubowiecka 2006, ss. 4–8].

Zakres obowiązków nauczyciela w procesie wychowania dziecka przedszkolnego

Nauczyciel powinien stworzyć odpowiednie środowisko przedszkolne, w którym troszczy się o harmonijny i kompleksowy rozwój dziecka, a także pomoże w kształtowaniu właściwych postaw, przekonań i zainteresowań, dzięki którym dzieci mogą udoskonalać swoje umiejętności i stopniowo poszerzać wiedzę. Z zadań tych wynika konieczność indywidualizacji w wychowaniu zbiorowym i osobistego podejścia oraz kontaktu nauczyciela z każdym dzieckiem w grupie. W związku z poszukiwaniami nowych strategii oświatowych przed nauczycielami przedszkola stają nowe zadania. W większym stopniu niż dotychczas stają się organizatorami i inicjatorami aktywności edukacyjnej dzieci oraz twórcami procesu wychowawczo-dydaktycznego. To w ich gestii pozostaje dobór materiału nauczania i jego ewentualna selekcja w zależności od możliwości uczniów. Od nich uzależniony jest właściwy dobór programu, stosowane metody wychowawcze i środki dydaktyczne [Lubowiecka 2006, ss. 4–8].

Nauczyciel przedszkola ma za zadanie włączanie środowiska i innych przedmiotów edukacji przedszkolnej w działalność wychowawczo-dydaktyczną grupy. Jego rolą jest budzenie i wspieranie zainteresowań, uzdolnień dzieci, a także skuteczne motywowanie ich do aktywności poznawczej, samowychowania i autooceny. Konieczne staje się zdobywanie wiedzy i doskonalenie własnej kultury intelektualnej, otwartość na postęp naukowy i pedagogiczny, tworzenie własnych koncepcji programowych, a także życzliwa i fachowa pomoc rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych ich dzieci. Rola zawodowa nauczyciela zmierza w kierunku nauczyciela twórcy, urzeczywistniającego własne koncepcje i pomysły pedagogiczne oraz wspierającego rozwój dzieci [Zarzecki 2012, s. 58].

Nauczyciel jest nie tylko przewodnikiem i organizatorem, ale także partnerem dzieci w procesie ich rozwoju. Za naczelny obowiązek nauczyciela przedszkola uznaje się kreowanie najlepszych dla dzieci warunków do pełnej samorealizacji oraz do samokształcenia i samodoskonalenia się dzieci. Rola szczególna przypisana jest rozbudzaniu u dzieci emocji, stymulowaniu ciekawości poznawczej, wzbudzaniu aspiracji, wyzwalaniu aktywności i postaw twórczych.

Bardzo ważną kwestią jest to, żeby wychowawca:

- wyróżniał się odpowiednią osobowością,
- potrafił organizować czas w trakcie pobytu w przedszkolu,
- kreował i animował samodzielne doświadczenia dziecka,
- planował zadania dla dziecka,
- reżyserował wykonywane ćwiczenia,
- prowadził prezentacje i pokazy,
- wywierał wpływ osobistym przykładem,
- udostępniał prace plastyczne,
- wykorzystywał do zajęć utworów muzycznych,
- rozpoczynał i prowadził dialogi,
- stawiał pytania i rozwiązywał zagadki,
- wyjaśniał i przekazywał polecenia, porozumiewał się z dziećmi,
- uczył dzieci komunikacji między sobą [Lubowiecka 2006, ss. 4–8].

Ten układ stanowi system funkcji nadrzędnych. Z kolei biorąc pod uwagę stosowane formy pracy, wyróżnia się następujące funkcje nauczycieli przedszkola:

- stwarzanie sytuacji zabawowej i innej aktywności dowolnej,
- sterowanie czynnościami obsługowymi i samoobsługowymi dzieci,
- projektowanie czynności wychowawczo-dydaktycznych,
- kształtowanie stosunku do pracy,
- przejawianie troski o relaks dzieci,
- organizowanie uroczystości,
- prowadzenie kontaktów okolicznościowych [Lubowiecka 2006, ss. 4–8].

Ten układ funkcji ma charakter ogólny i jest systemem nadrzędnym drugiego stopnia. Gdy podstawę klasyfikacji stanowią rodzaje działalności dzieci, wyróżniamy

cztery rodzaje funkcji nauczycieli: zabawowe, twórczości artystycznej, pracy i nauki. Funkcje nauczycieli można również sklasyfikować ze względu na ich umiejętności zawodowe, czyli diagnostyczna, prognostyczna, prewencyjno-korekcyjna oraz socjotechniczna. Występuje wiele klasyfikacji funkcji nauczycieli przedszkoli. Żadna z nich nie jest wystarczająca, stanowi jedynie ogniwo pośrednie dla całego systemu ich specyficznych funkcji zawodowych [Nowacki 2005, s. 13].

Metody i funkcje pobudzające rozwój dziecka w wieku przedszkolnym

Dzisiejsza edukacja przedszkolna duży nacisk kładzie na nowy sposób pracy z dzieckiem. Wychowawca traktuje dziecko jako partnera, któremu pomaga w osobistym rozwoju. Pokazuje mu, w jaki kierunku może, a nawet powinien podążać jego rozwój. Dlatego działania edukacyjne nauczyciela skierowane powinny być na różnorodne metody dydaktyczno-wychowawcze. Metody i formy pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym powinny być jak najlepiej dobrane do rozwoju dziecka. Znaczący tematyki twierdzą, iż najlepsze wyniki osiągają metody czynne wraz z połączeniem metod słownych i percepcyjnych [*Metody i formy pracy w przedszkolu...*].

W celu realizacji obowiązującej treści programowej nauczyciele wykorzystują metody aktywne, problemowe, twórcze i tradycyjne. Wszystkie metody pracy z dzieckiem uwzględniają podstawową formę jego aktywności, tj. zabawę.

Można wyodrębnić trzy grupy metod: oglądowe, słowne oraz praktycznego działania. Przenikają się one wzajemnie i rzadko występują w swojej czystej postaci. Jednak niektóre z nich są dominujące w konkretnych rodzajach zajęć. Warto przy tym zaznaczyć, że metoda oglądowa opiera się na obserwacji i pokazie, przejawia się podczas spacerów, wycieczek czy oglądania różnego rodzaju ilustracji. Zaś metoda słowna wykorzystywana jest w czasie słuchania różnego rodzaju utworów literackich: wierszy, opowiadań czy bajek.

Obok metod działań odnoszących się do organizacji pracy nauczyciela można wyodrębnić te, które odnoszą się do działań dziecka związanych z procesem uczenia się. Przedstawiają one możliwości wielostronnego uczenia, polegającego na:

przyswajaniu (podanego, gotowego materiału), odkrywaniu (nowych wiadomości podczas rozwiązywania problemów oraz samodzielnego poszukiwania), przeżywaniu (różnorodnych treści i wartości), działaniu (polegającym na zmienianiu rzeczywistości i samego siebie poprzez sprawdzanie wiadomości w praktyce). Wielostronne uczenie się przeciwstawia się jednostronnemu uczeniu się, czyli nauczaniu opartemu głównie na przyswajaniu gotowej podanej przez nauczyciela wiedzy [Dudzikowa 1987, s. 8].

Takiemu wielostronnemu uczeniu odpowiadają metody nauczania, czyli:

- metody podające (przyswajanie) – opowiadanie, pogadanka, historyjka obrazkowa, wiersze, piosenki, praca z tekstem,
- metody problemowe (odkrywanie) – gry dydaktyczne, „burza mózgów”, inscenizacja,
- metody aktywizujące (przeżywanie) – drama, wystawa, pokaz,
- metody praktyczne (działanie) – ćwiczenia [Dudzikowa 1987, s. 8].

W codziennej pracy z dziećmi wykorzystuje się różne metody, w tym.:

- metody aktywności ruchowej i tańca – metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, gimnastyki twórczej (ekspresyjnej) Rudolfa Labana, Carla Orffa, ćwiczenia rytmiczne, aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss,
- metody aktywne ożywiające działania pedagogiczne – pedagogika zabawy Klanza, gry planszowe, metoda twórczego myślenia Alex Faickney Osborn – „burza mózgów”,
- techniki parateatralne – drama, technika zmiany ról, pantomima, teatrzyk kukielkowy i pacynkowy,
- metody z zakresu edukacji matematycznej – edukacja matematyczna według Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej,
- metody wspomagające naukę czytania – metoda odimiennej nauki czytania dr Ireny Majchrzak, Dobrego Startu Marty Bogdanowicz,
- techniki relaksacyjne – masaż relaksacyjny, muzyka relaksacyjna.

Wszystkie wspomniane metody i techniki służą wspomaganiu wszechstronnego rozwoju dziecka, rozbudzając jego aktywność twórczą, zapewniając pozytywną motywację do podejmowania zadań, a tym samym rozwijając wiarę we własne siły i możliwości [Zajązkowska, dostęp: 30.10.2017].

Znawca tematyki Marii Kwiatkowska twierdzi, iż najlepsze wyniki osiągają metody czynne wraz z połączeniem metod słownych i percepcyjnych.

Metody czynne to metody oparte na działalności dziecka. Zaliczamy do nich:

- metodę ćwiczeń – dzieci są pobudzane do naśladownictwa i utrwalania pewnych czynności. Ćwiczenia te wzbogacają ich ruchową sprawność, ale też wiedzę i umiejętności praktyczne oraz kształtują u dzieci, pożądane postawy
- metodę zadań stawianych dziecku – opierającą się na samodzielnej działalności dziecka, indywidualnych rozwiązywaniu problemów i wysnuwaniu wniosków. Pedagog stawia przed wychowankiem zadanie, które on rozwiązuje samodzielnie, np. tworzenie prac plastycznych, obserwacja przyrody oraz różnego rodzaju rebusy, łamigłówki [Zarzecki 2012, s. 75],
- metodę kierowania własną działalnością dziecka – nauczyciel zobowiązany jest do inspirowania dziecka oraz zachęcania go do samodzielnej działalności, samorozwoju,
- metodę samodzielnych doświadczeń – pomagającą dzieciom nawiązywać kontakty ze społeczeństwem, przyrodą, tradycją, kulturą oraz sztuką. Nauczyciele stwarzają warunki do spontanicznych zachowań, postępowań oraz zabawy [Zarzecki 2012, ss. 77–78].

Kolejną metodą pracy w placówkach przedszkolnych są już wspomniane metody słowne:

- metoda żywego słowa – przygotowująca dzieci do pisania, czytania, a także liczenia. Oparta na pracy słowem, która pobudza wyobraźnię i procesy poznawcze. Uczy dzieci wrażliwości na piękno, pobudzając w nich pozytywne uczucia płynące z obcowania z literaturą piękną. Dzieci dzięki tej metodzie poznają wartość słowa pisanego,
- instrukcje i objaśnienia – dotyczą instruowania podczas przygotowania do wykonania zadania powierzonego dzieciom. Towarzyszą poznawaniu nawyków higienicznych, rozwojowi fizycznemu i nabywaniu nowych umiejętności,
- sposoby społecznego porozumienia – może przejawiać się w postaci dezaprobaty lub aprobaty, a także upomnień, przekonywań, zakazów oraz nakazów,
- opowiadania, rozmowy, zagadki – lubiane przez dzieci, pomagają im rozwijać spostrzegawczość, logiczne myślenie, a także odwoływać się do posiadanej już

wiedzy. Rozwijają procesy poznawcze, zasób informacji i wiedzy oraz pomagają wzbogacać się intelektualnie [Olechnowicz 1999, ss. 38–50].

Następna grupa metod pracy z dziećmi to metody percepcyjne opierające się na obserwacjach. Do nich zaliczane są:

- metoda przykładu – oparta na osobach dorosłych, czyli wzorcach. Opiekunowie dzieci powinni dawać przykład swoją postawą, zachowaniem, a także ubiorem,
- metoda pokazu i obserwacji – nauczyciel ma za zadanie skupić uwagę podopiecznego na obserwowanej czynności, rzeczy lub istocie np. obserwacja psa czy pokaz sznurowania obuwia,
- metoda uprzystępniania sztuki – opiera się na odbiorze dzieł sztuki takich jak obrazy, muzyka, literatura czy sztuka teatralna. Nauczyciel powinien przybliżyć przedszkolakom ww. dzieła, aby pomóc im je zrozumieć i w odpowiedni sposób przeżyć [*Metody i formy pracy w przedszkolu...*].

Przedszkolaki doświadczają emocji i uczuć pozytywnych oraz negatywnych, dzięki czemu uczą się, jak rozwiązywać konflikty, a także poznają zasady zachowania niezbędne w społeczeństwie. Przedszkole pełni funkcję opiekuńczą, społeczną, wyrównawczą i wychowawczą oraz jest ogniwem, które łączy wychowanie rodzinne oraz wychowanie w szkole. Zadaniem placówki przedszkolnej jest zapewnienie dzieciom opieki i wychowania. Realizacja zadań programowych przedszkola wymaga spełnienia wielu warunków formalno-prawnych oraz właściwej współpracy z otoczeniem, w szczególności z rodzicami [Pomykało 1997, ss. 110–113]. Na tej bazie placówka przedszkolna może efektywnie prowadzić swoją wieloaspektową działalność.

Bibliografia

Literatura:

Badora S. (2005), *Przedszkole, Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Wydawnictwo UO, Opole.

Grzeszkiewicz B., Guz S., Andrzejewska J. (2005), *Rola przedszkola w przygotowaniu startu edukacyjnego, Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Kruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G. (2005), *Program wychowania i kształcenia sześciolatków*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa.

Kielar-Turska M. (1992), *Jak pomagać dziecku w poznaniu świata*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.

Łada-Grodziska A. (2000), *ABC... Program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.

Olechnowicz H. (1999), *U źródeł rozwoju dziecka – o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.

Nowacki T. (2005), *Podstawy dydaktyki pracy*, Wydawnictwo WSiP TWP, Warszawa.

Pomykało W. (1997), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa.

Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka, Teoria-rzeczywistość-perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok.

Zarzecki L. (2012), *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zakresie*, Karłonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra.

Zyzik E. (red.) (2009), *Placówki wychowania przedszkolnego: ich organizacja i funkcjonowanie. Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Wydawnictwo UHP, Kielce.

Czasopisma:

Lubowiecka J. (2006), *Funkcje zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 1.

Łatacz E. (1991), *Maria Montessori – o rozwoju i wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 10.

Źródła internetowe:

Metody i formy pracy w przedszkolu, www.edzieci.pl.

Zajączkowska K., *Jak pracować z dziećmi w przedszkolu, czyli o metodach pracy przedszkolnej*, www.malezuchy.wordpress.com.

Katarzyna Kurowidzka

Spółeczna Akademia Nauk

Indywidualizacja procesu kształcenia

Individualisation of the Education Process

Abstract: Everyone is an individual. This diversity opens up a number of opportunities for the educator to support and nurture the strengths of the youngest members of society. Modeling and developing these strengths from an early age significantly helps build confidence in children, preventing the syndrome of inadequate school performance. The following statement presents a historical outline of the developing problem of individualization of education, as well as the issue of diversity of students from an educational perspective. The author explains what the learning process itself is and what is meant by the individualization of this process.

Key words: education, individualization of education, children

Zarys historyczny tradycji indywidualizacji kształcenia

Znany i ceniony pedagog i filozof Sergiusz Hessen, krytykując szkołę tradycyjną, napisał, że „będąc naśladowaniem jednego wzoru, praca szkolna nosi z konieczności charakter abstrakcyjno-ogólny: obliczona jest na średni typ ucznia: jego potrzebom przynosi się w ofierze zarówno potrzeby zdolnych, jak i potrzeby słabych uczniów” [Hessen 1931, s. 126]. Z uśrednianiem jako główną wadą szkoły tradycyjnej próbował poradzić sobie nurt poszukiwań, określany w Europie jako nowe wychowanie, a w Ameryce Północnej zwany progresywizmem [Okoń 1977, s. 65].

Za początek przemian uznaje się eksperymentalną działalność znanego jako czołowy przedstawiciel amerykańskiego progresywizmu, pedagoga Johna Deweya. Jego eksperyment miał na celu ułożyć program współgrający z naturalnym przebiegiem rozwoju zdolności i doświadczeń dzieci. Koncepcja szkoły J. Deweya, zakładając uwzględnianie różnic pomiędzy uczniami, dała impuls do rozwoju ruchu eksperymentalnego w szkolnictwie, czego pierwszym przykładem była metoda projektów Williama Heard Kilpatricka. Z punktu widzenia problemu indywidualizacji kształcenia, zarówno w odniesieniu do szkoły J. Deweya, jak i metody projektów, szczególnie istotne było uwzględnianie zainteresowań dzieci oraz ich możliwości intelektualnych oraz poznawczych.

Dalszą próbą wykreowania zindywidualizowanego systemu kształcenia był plan daltoński, który proponował zastąpienie nauczania masowego przez samodzielne uczenie się dzieci w szkole. Klasy zastąpiono pracownikami, a uczniowie otrzymywali miesięczny zakres zadań z danego przedmiotu, zróżnicowany pod względem stopnia trudności i materiału, który obejmowały. Dzieci decydowały o tempie i sposobie ich realizowania, po czym wykonywały swoje zadania samodzielnie, posilkując się jedynie pomocą nauczyciela – kierownika pracowni.

Kolejną była koncepcja amerykańskiego pedagoga Carletona Wolsey Washburne, twórcy szkoły winnetkowskiej, która skupiała się na rozwijaniu indywidualnych cech osobowości dziecka i przystosowaniu go do życia w najbliższym środowisku. Stosowano połączenie nauczania zbiorowego z nauką indywidualną. W planie nauczania wyodrębniono przedmioty podstawowe oraz prace twórcze, realizowane w mniejszych grupach, uwzględniając zainteresowania dzieci i różnice w ich procesie poznawczym. Charakterystycznym punktem szkoły winnetkowskiej była szeroko zakrojona diagnoza psychologiczna i pedagogiczna uczniów, określająca poziom ich zdolności.

Na uwagę zasługują także metody ośrodków zainteresowań belgijskiego psychiatry Ovidea Decroly'ego oraz nauczanie łączne Karola Linke, skupione w procesie kształcenia na aktywizacji uczniów i indywidualizacji procesu kształcenia poprzez zróżnicowanie nauczania w klasach wyższych, w których dzielono uczniów na grupy w zależności od poziomu ich zdolności.

Z kolei niemiecki przedstawiciel nowego wychowania, Joseph Anton Sickinger, opracował system mannheimski. System ten opierał się na różnicowaniu uczniów ze względu na ich osiągnięcia szkolne. J.A. Sickinger zaproponował zorganizowanie w ramach każdej klasy trzech równoległych grup: dla dzieci zdolnych, przeciętnie zdolnych oraz dla tych najmniej zdolnych. System ten rozbudowano później do pięciu grup, a podstawą przydzielania uczniów do poszczególnej grupy były badania psychologiczne. Koncepcja J.A. Sickingera stała się początkiem nauczania wielopoziomowego.

Rozpoznawany w Europie ruch eksperymentalny to koncepcja cenionego na całym świecie francuskiego pedagoga Celestyna Freineta, znanego przede wszystkim z jego poglądów o pracy jako źródle poznania. Zaproponował on zorganizowanie pracowni oraz pomieszczeń hodowlanych, gdzie dzieci uczyły się takich zajęć, jak praca w polu, uprawa roślin i prace budowlane, a także uczestniczyły w zajęciach w przędzalni, tkalni i kuchni, zajęciach poligraficznych czy też artystycznych. Dzieci uczyły się eksperymentowania i prowadzenia dokumentacji. Ciekawą pomocą dydaktyczną były kartki samokontroli, które zawierały zestaw problemów z różnych dziedzin, zróżnicowanych pod względem stopnia trudności. Szwajcarski pedagog Robert Dottrens zaproponował podobną pomoc naukową, tak zwane „fisзки”, które stały się głównym sposobem nauczania zindywidualizowanego, harmonijnie łącząc pracę indywidualną z nauczaniem zbiorowym. Dzielił zestaw kart pod względem poziomu, dostosowano kształcenie do zróżnicowania uczniów.

Niebagatelne znaczenie miał również rozwijający się w Europie nurt eksperymentów wychowawczych. Jednym z jego przedstawicieli jest C. Redie, założyciel szkoły opartej na zasadach swobodnego wychowania. Jego głównym założeniem było umożliwienie swobodnego wychowania dzieci w ramach rozmaitych form organizacyjnych. Podobnymi założeniami kieruje się również szkoła utworzona przez szkockiego nauczyciela języka angielskiego Alexandra Sutherland Neill oraz społeczna szkoła demokratyczna Trampolina w Poznaniu [trampolina.szkolna].

Kolejną interesującą ideą była szkoła i system zwany planem jenajskim niemieckiego pedagoga Petera Petersen. W jego szkołach zrezygnowano z podziału na klasy, a nacisk nałożono na tworzenie wspólnoty uczniów i nauczycieli. Zajęciami

wspólnoty kierował nauczyciel. Nauczyciel wylaniał we wspólnocie różne koła zainteresowań i pracował z uczniami w grupach.

W Polsce okresu międzywojennego podniesiono głos przeciwko traktowaniu dzieci jako jednorodnej grupy. Z podjęciem próby organizowania pracy szkolnej na podstawie indywidualnego doboru pedagogicznego wystąpiła jako pierwsza pionier i filar psychologii stosowanej w Polsce, Maria Grzywak-Kaczyńska [1931, s. 23]. Swoim eksperymentem próbowała dowieść, że stworzenie różnych klas równoległych, zróżnicowanych pod względem stopnia inteligencji uczniów, umożliwi rozwiązanie problemu drugoroczności. Po przeprowadzeniu badań empirycznych autorka stwierdziła, iż „sam fakt, że klasy były bardziej jednolite, że nauczyciel wiedział, z jakim materiałem dziecięcym ma do czynienia, sprawił, iż zmniejszyła się pod koniec roku szkolnego liczba repetentów w tych klasach” [Grzywak-Kaczyńska 1931, s. 23].

W polskiej literaturze pedagogicznej opisano wiele koncepcji, uwzględniających indywidualne możliwości uczniów, takich jak system klas wyrównawczych, pomocnicze nauczanie zespołowo-indywidualne Jana Konopnickiego lub wielostronne oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze na ucznia poprzez profilaktykę, diagnozę i terapię pedagogiczną, popierane przez Czesława Kupisiewicza [Więckowski 1973, ss. 16–17].

Przyglądając się jednak rozważaniom polskich badaczy nad sposobami indywidualizacji procesu kształcenia, na uwagę zasługują również rozważania Ryszarda Więckowskiego. Jego koncepcja głosi konieczność łącznego stosowania w toku nauczania szkolnego czterech elementów: nauczania problemowego, pracy grupowej, nauczania zróżnicowanego i pracy wyrównawczej [Więckowski 1973, s. 45]. Cztery strategie kształcenia (asocjacyjną, problemową, eksponującą i operacyjną) zastosował w swoich badaniach również wybitny polski przedstawiciel nauk o wychowaniu, Tadeusz Lewowicki. Według autora posiadanie przez uczniów określonych predyspozycji i zdolności uruchamia sposób myślenia związany z wybraną dyscypliną i sposobami organizacji jej treści [Lewowicki 1977, s. 12].

Różnice indywidualne – perspektywa pedagogiczna

Od zawsze ludzie zwracają uwagę na różnice między sobą. Oznacza to, że nie istnieje cecha fizyczna, forma zachowania czy właściwość psychiczna, pod względem której ludzie są identyczni. W swojej definicji polski profesor nauk humanistycznych Jan Jerzy Strelau określa różnice indywidualne jako zjawisko, które polega na różnicach dzielących jednostki należące do tej samej populacji pod względem porównywanych charakterystyk fizycznych i psychicznych. Niektórzy badacze posługują się pojęciem *indywidualności*, aby podkreślić ową unikalność i niepowtarzalność między ludźmi. Definicja J.J. Strelaua wskazuje na różnice międzyosobnicze (interindywidualne), oraz różnice wewnątrzosobnicze (intraindywidualne), które wynikają ze zmienności tych samych cech w czasie oraz zmienności ich nasilenia w poszczególnych reakcjach. Przedmiotem badań naukowych nad różnicami indywidualnymi są jednak głównie cechy charakteryzujące się względną stałością, takie jak: zdolności, osobowość, style funkcjonowania oraz determinanty różnic indywidualnych, rozpatrywane wśród osób należących do jednej grupy społecznej [Strelau 2006, ss. 23–24]. Występowanie różnic indywidualnych zależy od czterech czynników: wpływów dziedziczności, środowiska, systemu wychowania i nauczania oraz aktywności samego organizmu [Hornowski 1985, s. 29].

Wartym zwrócenia uwagi czynnikiem, warunkującym zróżnicowanie wśród ludzi, są nierówne warunki do rozwoju. Celem kształcenia powinno być również zacieranie tego typu różnic i wyrównywanie możliwości i szans do rozwoju. Różnice te zauważyć możemy, przyglądając się warunkom do nauki dzieci ze środowiska miejskiego i wiejskiego opisanym przez Tadeusza Lewowickiego. W swojej pracy kilkakrotnie zwraca on uwagę na różne szanse edukacyjne dzieci z miast i ze wsi. Dzieci z miast mają często wyższy poziom inteligencji ogólnej oraz bardziej rozwinięte zdolności kierunkowe niż dzieci wiejskie. W celu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci z różnych środowisk powołano wiele programów wchodzących w skład współczesnej polityki oświatowej i częściowo finansowanych przez Fundusze Europejskie [Lewowicki 1977, s. 20].

Rozpoznanie różnic indywidualnych i uwzględnienie jej w pracy z uczniem nie jest łatwym zadaniem. Krystyna Kuligowska przedstawia podział różnic indywidualnych na

sześć grup, ze względu na cele, proces i wyniki kształcenia, a także zainteresowania i uzdolnienia:

- różnice w zasobie wiedzy, umiejętności i doświadczeń;
- różnice w przebiegu czynności poznawczych (sprawność intelektualna);
- różnice w zainteresowaniach;
- różnice w tempie i charakterze pracy;
- różnice dotyczące stanu zdrowia i układu nerwowego;
- różnice w warunkach środowiskowych [Kuligowska 1975, ss. 22–24].

Nowa dyscyplina naukowa, jaką jest neurodydaktyka, opierająca się głównie na badaniach nad mózgiem, ma na celu tworzenie nowych koncepcji indywidualizacji systemu edukacyjnego. Poszukuje zindywidualizowanego sposobu nauczania, przyjaznego mózgowi, który wykorzysta jego silne strony i indywidualny potencjał [Żylińska 2013, s. 20]. Główne postulaty neurodydaktyki przedstawione są w punktach poniżej:

- aktywność rzeźbi mózg;
- mózg jest przystosowany do przetwarzania informacji z zewnątrz;
- mózg każdego ucznia jest inny i na własny sposób przetwarza informacje;
- na pierwszym planie powinien być proces, a nie końcowy produkt;
- warunkiem rozwinięcia samodzielności jest odejście od zewnętrznego sterowania;
- mózg ucznia bez udziału świadomości wylapuje z otoczenia to, co nowe;
- początek lekcji to kluczowy moment (układ limbiczny podejmuje decyzję o zainicjowaniu procesu uczenia się),
- motywacja to pochodna ciekowości i zainteresowania;
- mechaniczne wykonywanie zadań nie inicjuje procesu nauki;
- rozwój mózgu jako organu społecznego wymaga interakcji;
- potrzeba ruchu, przezwania silnych emocji, aktywność i dążenie do kreatywnych i autonomicznych działań to naturalna forma funkcjonowania;
- zadaniem szkoły nie może być kształcenie rozwoju dzieci w jednakowym tempie;
- zadaniem szkoły powinno być stworzenie optymalnych warunków indywidualnego rozwoju [Żylińska 2013, s. 20].

Zróżnicowanie psychologiczne ludzi należy traktować jako bogactwo możliwości sposobów i zakresów działań. Dlatego istotnym jest diagnozowanie posiadanych przez

ludzi zdolności i zainteresowań, określanie ich temperamentu i stwarzanie optymalnych możliwości rozwoju, dostosowując proces ich kształcenia i wychowania.

Według T. Lewowickiego celem kształcenia i wychowania jest nie tylko rozwijanie podstawowych cech osobowości do pożądanego poziomu, ale również umożliwianie efektywnego rozwoju sprawności, w zakresie których istnieje duże prawdopodobieństwo osiągnięcia wysokiego poziomu [Lewowicki 1977, s. 138]. Pogląd ten jest zgodny z przekonaniem, że proces kształcenia powinien doprowadzić zarówno do osiągnięcia odpowiedniego poziomu wiedzy i umiejętności w pewnych obszarach, jak i zapewnić stymulację rozwoju indywidualnych zdolności.

Pedagogika znanego i cenionego pedagoga, badacza świata dziecięcego, Janusza Korczaka, również zwraca szczególną uwagę na indywidualność każdego dziecka i stwarzanie warunków do rozwoju na miarę jego możliwości i potrzeb. Koresponduje to ze współczesnym pojęciem „humanizmu edukacyjnego” [Rzecznik Praw Dziecka 2002, s. 12].

Aby skutecznie wspierać harmonijny rozwój indywidualności uczniów, niezbędna jest daleko rozwinięta indywidualizacja całego procesu kształcenia, uwzględniająca indywidualne możliwości ucznia, których elementami są przede wszystkim: poziom inteligencji, możliwości twórcze i styl poznawczy, rzutujący na sposób poznawczego funkcjonowania [Piotrowski 2008, s. 425]. Równie ważne jest także uwzględnianie różnic indywidualnych w zakresie zdolności kierunkowych oraz zainteresowań uczniów.

Proces kształcenia oraz jego zróżnicowanie

Proces kształcenia to ciąg intencjonalnych zmian zachodzących u osoby uczącej się jako rezultat zróżnicowanych czynności podejmowanych w celu osiągnięcia założonych celów kształcenia. Cele kształcenia, które najczęściej wyznacza program nauczania, to zdobywanie i rozwijanie wiadomości i umiejętności, poglądów i postaw, zainteresowań oraz zdolności poznawczych [Wenta 2002, s. 169].

Zdaniem Stanisława Palki termin *kształcenie* określa zarówno nauczanie, jak i wychowywanie intelektualne. W swojej definicji zwraca on szczególną uwagę na znaczącą rolę rozwoju zdolności i zainteresowań [Palka 2003, s. 23].

Według innego badacza nauk humanistycznych i specjalisty w dziedzinie pedagogiki Czesława Kupisiewicza proces nauczania-uczenia się, koncentrując się na opanowaniu przez uczniów określonych wiadomości i umiejętności, istotnie wpływa również na ich wszechstronny rozwój. Proces kształcenia zmierza nie tylko do przekazania uczniom wiadomości i ukształtowania określonych umiejętności, ale także do rozwijania zainteresowań i zdolności poznawczych: uwagi i spostrzegania, analizowania i myślenia, pamięci i wyobraźni. Ponadto celem tego procesu jest wdrożenie do systematycznego i samodzielnego zdobywania wiedzy poprzez indywidualną i zespołową działalność poznawczą. Zapewnia to wszechstronny rozwój intelektualny, wielostronnie powiązany z rozwojem emocjonalnym. Rozumiany w ten sposób proces kształcenia umożliwia ukształtowanie człowieka wyposażonego w wiedzę, stanowiącą drogowskaz jego postępowania [Palka 2003, s. 23].

Podstawą prawną obligującą do indywidualizacji procesu nauczania jest przede wszystkim Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela.

Ustawa o systemie oświaty określa, że system oświaty zapewniać powinien w szczególności:

- dostosowanie treści metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów;
- prawa dzieci do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie [Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty].
- Ustawa Karta Nauczyciela określa, że każdy nauczyciel zobowiązany jest:
- wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- realizować inne zajęcia i czynności wynikające z zadań statutowych szkoły, w tym zajęcia opiekuńcze i wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów [Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela].

Z kolei Podstawa Programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i przedszkoli podkreśla, iż szkoła oraz poszczególni nauczyciele powinni podejmować działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Każde dziecko jest uzdolnione, a nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. Zadaniem szkoły i nauczycieli jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się.

Według Józefa Bałachowicza, w dzisiejszych czasach możemy odnaleźć pełną akceptację dla indywidualizacji w procesie edukacji. Istnieją jednak różnice w rozumieniu indywidualizacji jako idei lub działań instrumentalnych. Problematyka indywidualizacji obejmuje cele edukacyjne, łącząc je z cechami indywidualnymi dziecka i możliwościami uczenia się oraz dotyczy treści nauczania i sposobów ich uprzystępniania. Przez co dotyczyć może także formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania lub prawidłowości uczenia się [Bałachowicz 2001, s. 9].

Współczesna definicja pojęcia *indywidualizacji* powstawała podczas debaty nad skutecznością nauczania szkolnego. Dlatego związana jest głównie z organizowaniem pracy na lekcji i sposobami oceniania [Skrzetuska 2011, ss. 42–56].

Indywidualizacja współcześnie postrzegana jest jako:

- utożsamienie pracy indywidualnej ucznia – indywidualne rozwiązywanie zadań;
- zróżnicowanie kryteriów i oceny osiągnięć uczniów;
- zajęcia w grupach zróżnicowanych pod względem osiągnięć;
- zajęcia uzupełniające bądź koła zainteresowań [Preuss-Kucjta 1996, s. 6].

Badania znanego ze swoich niekonwencjonalnych metod polskiego pedagoga, Ewy Arciszewskiej, pokazują, że na 350 pytanym nauczycieli:

- 50% nauczycieli standardowego oddziału w przedszkolu indywidulizuje pracę z dziećmi;
- 25% nauczycieli oddziału dla dzieci sześciolletnich indywidulizuje pracę z dziećmi;
- 15% nauczycieli szkoły podstawowej indywidulizuje pracę z dziećmi.

Zdaniem autorki mniejsze możliwości indywidualizacji pracy z dziećmi wynikają zazwyczaj:

- z braku czasu – realizowanie programu wychowawczo-dydaktycznego nie uwzględnia dodatkowego czasu na pracę indywidualną;
- ze zbyt dużej liczebności grup;
- z presji dyrekcji placówki i rodziców – konkurowanie z innymi dziećmi i rodzicami;
- z braku pomocy w trakcie zajęć, np. towarzyszącego nauczyciela;
- z braku zindywidualizowanych materiałów dydaktycznych.

E. Arciszewska podkreśla również wielokrotnie, że rozumienie indywidualizacji jako indywidualnego działania z konkretnymi dziećmi to zdecydowanie zawężone ujęcie problemu [Arciszewska 2004, ss. 109–110].

E. Skrzetuska wymienia następujące składniki *indywidualizacji*:

- obserwacja i diagnoza jednostkowych cech uczniów;
- dostosowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej do cech uczniów;
- wykorzystywanie własnych cech indywidualnych przez nauczyciela;
- uwzględnianie wzajemnego wpływu uczniów na siebie [Skrzetuska 2011, s. 45].

Natomiast dla T. Lewowickiego [1977, s. 166] *indywidualizacja kształcenia* jest przede wszystkim zróżnicowaniem oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych oraz umożliwieniem wszystkim dzieciom uzyskania zaplanowanych umiejętności i wiadomości. Przez co z bardzo zróżnicowanej grupy powstaje zespół uczniów, wspólnie wykonujący określone zadania w procesie kształcenia. Zdaniem R. Więkowski [1973, s. 31] organizacja nauczania powinna uwzględniać zróżnicowanie klasy szkolnej. Z kolei według S. Palki [1988, s. 42], aby mówić o efektywnej indywidualizacji kształcenia, nauczyciele powinni podejmować próby dostosowania procesu kształcenia do indywidualnych cech, takich jak: inteligencja, uzdolnienia, zainteresowania, cechy temperamentu czy zdrowie poprzez dostosowanie treści, metod, form, środków nauczania, zakresu wymagań, tempa pracy, sposobu kontrolowania i oceniania do indywidualnych cech uczniów. Ma to na celu stworzenie równych szans wszystkim uczniom i motywowanie ich do nauki, zachęcając do dalszej samodzielnej pracy [Palka 2003, s. 35].

Zagadnienie indywidualizacji wiąże się również z innymi pojęciami, takimi jak *nauczanie zróżnicowane*, *dyferencja wewnętrzna*, *zróżnicowanie dydaktyczne*,

przez wielu pedagogów stosowanymi zamiennie. Przez *nauczanie zróżnicowane* należy rozumieć organizację nauczania, która pozwala na osiągnięcie dwóch celów: przyswojenia przez wszystkich uczniów określonego zasobu wiedzy i umiejętności oraz pielęgnowania ich uzdolnień. W podręcznikach do dydaktyki ogólnej zasada indywidualizacji zajmuje ważne miejsce wśród zasad efektywnego nauczania, stanowiąc pierwszorzędną dyrektywę w pracy nauczyciela. Istota tej zasady polega na uwzględnianiu przez nauczyciela indywidualnych różnic, respektowaniu ich i dostosowywaniu do nich treści, metod i organizacji nauczania.

Współczesną definicję *kształcenia zróżnicowanego* przedstawiła amerykańska badaczka nauk pedagogicznych i publicystka Carol Ann Tomlinson. Według autorki jest to elastyczny sposób proaktywnego dostosowania nauczania i uczenia się do obecnego poziomu rozwoju uczniów i pomagania im w osiągnięciu maksymalnego rozwoju [Tomlinson 1999, s. 14]. Opiera kształcenie zróżnicowane na trzech postulatach wymienionych poniżej:

1. Różnimy się od siebie rodzajami inteligencji;
2. Uczymy się, gdy rozumiemy informacje;
3. Angażujemy się w zadanie, gdy tylko nieznacznie przekracza ono nasze możliwości [Tomlinson 1999, ss. 18–20].

C.A. Tomlinson uważa, że należy różnicować treści, metody, ocenę oraz organizację przestrzeni klasowej pod względem gotowości uczniów, ich zainteresowania, profilu uczenia się (stylu nauki, rodzaju inteligencji, predyspozycji do uczenia się, preferencji kulturowych, itp.) [Grzegorzewska 2009, s. 28].

Indywidualizacja jest powszechnie kojarzona z pracą w klasach integracyjnych, z uczniami ze zdiagnozowanymi deficytami, nie wspominając o tym, że uczniowie o dużych zdolnościach ogólnych i różnych zdolnościach kierunkowych to również uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zakładając, że każdy uczeń ma pewne zdolności w jakimś obszarze, indywidualizacja procesu kształcenia powinna dotyczyć wszystkich dzieci.

Z ogromnego zróżnicowania uczniów budzi się konieczność właściwego zaplanowania procesu kształcenia i przestrzeni edukacyjnej. Prezentowane w pracy rozważania teoretyczne oraz wyniki badań mają na celu ukazanie możliwości

indywidualizacji procesu kształcenia pod kątem zdolności kierunkowych uczniów. Ich celem jest także określenie znaczenia tak ukierunkowanego działania.

Indywidualizacja powinna być ściśle powiązana z modyfikacją i elastycznością programu nauczania. Niezbędna jest także taka organizacja nauczania, aby wszyscy uczniowie osiąkali ten sam cel, podążając jednak różnymi drogami.

W podsumowaniu przypomnijmy, że wybitny specjalista w dziedzinie wyrównywania szans Peter Mittler podkreśla, że „szkoła jako całość musi się zmienić w taki sposób, by zapewniała dostęp do pełnego zakresu szans edukacyjnych i społecznych wszystkim uczniom” [Mittler 2000, s. 62]. Oznacza to, że szkoła powinna ewaluować i podążać za zmieniającą się rzeczywistością. Odpowiadać i dostosowywać się do różnorodności dzieci. Kształtować świadomość nauczycieli i wychowawców, ponieważ to na nich spoczywa odpowiedzialność za rozwój wszystkich uczniów.

Bibliografia

Grzegorzewska S. (2009), *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Impuls, Kraków.

Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Hornowski B. (1985), *Psychologia różnic indywidualnych*, WSiP, Warszawa.

Kuligowska K. (1975), *Problemy indywidualizacji nauczania*, WSiP, Warszawa.

Lewowicki T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa.

Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Context*, David Fulton Publishers, London.

Okoń W. (1977), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, WSiP, Warszawa.

Palka S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia – kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Preuss-Kuchta L. (1996), *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 1996.

Skrzetuska E. (2011), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Strelau J. (2006), *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Tomlinson C.A. (1999), *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*, ASCD, Alexandria.

Więckowski R. (1973), *Problem indywidualizacji w nauczaniu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo naukowe uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Dokumenty:

Rzecznik Praw Dziecka (2002), *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Warszawa.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19).

Internet:

www.trampolina.szkolna.pl, dostęp: 23.05.2017.

Przejawy i przyczyny dysleksji

Symptoms and Causes of Dyslexia

Abstract: This statement presents the causes and manifestations of dyslexia. Diseases associated with dyslexia and diagnosing dyslexic children are discussed. Knowledge of these issues is necessary to correctly diagnose dyslexia and support children and their parents.

Key words: education, dyslexia, learning process, children

Diagnozowanie i przejawy dysleksji

Zgodnie z literaturą przedmiotu, „dysleksja jest pojęciem alternatywnym do „specyficznych zaburzeń uczenia się”. Dotyczy problemów z poprawnym lub płynnym rozpoznawaniem słów, słabym dekodowaniem i ewentualnie niskimi sprawnościami pisania. Przy stosowaniu tego terminu w procesie diagnozy należy opisać wszelkie dodatkowe trudności dziecka, np. problemy z rozumieniem czytanych tekstów czy rozumowaniem matematycznym [Kowaluk-Romanek 2016, s. 313]. Dr Marzena Kowaluk-Romanek przedstawia cztery diagnostyczne kryteria, które muszą być potwierdzone, aby zdiagnozować u dziecka specyficzne zaburzenia w uczeniu się (A, B, C, D). Pierwsze kryterium skupia się na problemach, jakie występują w przyswajaniu i wykorzystywaniu umiejętności szkolnych. Muszą one trwać minimum sześć miesięcy, pomimo tego, że uczniowi jest udzielana pomoc specjalistyczna. Jeden z symptomów wskazuje na obecność trudności, do których należą:

- wolne lub nieprawidłowe czytanie wyrazów (np. zgadywanie wyrazów, zastanawianie się podczas głośnego czytania wyrazów, trudności z wypowiadaniem wyrazów),

- brak zrozumienia tego, co się czyta (np. dziecko dobrze czyta tekst, ale nie potrafi zrozumieć kolejności zdarzeń, związków czy znaczenia tego, co się przeczytało),
- niepoprawne pisanie (np. dodawanie lub pomijanie spółgłosek i samogłosek),
- problemy z ekspresją w pisaniu (np. liczne błędy interpunkcyjne, gramatyczne w zdaniu, brak porządku akapitów w tekście),
- trudności z rozumieniem pojęcia „liczby”, „liczenia” (np. dziecko słabo rozumie liczby i relacje między nimi oraz wielkości, jakie reprezentują, liczy na palcach, gubi się podczas obliczeń arytmetycznych).
- trudności z rozumieniem matematycznym oraz podaniem wniosków (np. problemy ze stosowaniem pojęć oraz faktów, aby rozwiązać jakiś problem ilościowy).

Te nieprawidłowości muszą być potwierdzone znormalizowanymi pomiarami osiągnięć, które są przeprowadzone indywidualnie oraz odpowiednio dostosowaną oceną kliniczną. U osób, które mają powyżej 17 lat, wystandaryzowaną diagnozę można zastąpić udokumentowaną historią trudności w uczeniu się.

Małgorzata Dąbrowska sugeruje, że „przytoczone wcześniej definicje dysleksji wykazują, że specyficzne trudności w uczeniu się nie wynikają z deficytów sensorycznych (wad wzroku czy słuchu), motorycznych (uszkodzenia narządów ruchu) ani obniżonej sprawności intelektualnej” [Dąbrowska 2011, ss. 343–344]. Nie wynikają też z zaniedbania dydaktycznego czy środowiskowego, tak wykazują definicje. Faktem jest to, że trudności te są skutkiem nieprawidłowego funkcjonowania w obszarze analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej, orientacji przestrzennej i ruchowej, lateralizacji, koordynacji funkcji wzrokowych, ruchowych oraz słuchowych. Dyslektyczne zaburzenia mogą dotyczyć jednej sfery funkcjonowania dziecka, jak również mogą występować razem.

Marta Bogdanowicz wskazuje z kolei, że „U dzieci dyslektycznych z wiekiem zwiększa się liczba symptomów dysharmonii rozwoju w wielu sferach rozwojowych. Z zaburzeniami rozwoju funkcji słuchowo-językowych często więc współistnieją zaburzenia funkcji wzrokowo-przestrzennych i ruchowych. Są one przyczyną tzw. specyficznych błędów, jak mylenie liter, opuszczanie, przestawianie” [Bogdanowicz 2011, s. 32]. Takie dzieci nie potrafią zastosować zasad ortografii pomimo ich znajomości. Najczęściej trudności w pisaniu i czytaniu dostrzega się u starszych dyslektycznych uczniów, choć powinno to miejsce mieć w klasie I, w okresie edukacji wczesnoszkolnej. Dzieci

z dysleksją wykazują opóźnienia rozwoju w niektórych funkcjach poznawczych, funkcjach ruchowych oraz ich integracji, które występują u podstaw uczenia się czynności pisanie i czytania. Właśnie w takich przypadkach mówimy o „ryzyku dysleksji”.

Bożena Wszeborowska-Lipińska argumentuje, że „metody przeznaczone do diagnozowania dysleksji powinny być zestawami prób badającymi zarówno *słabe*, jak i „*mocne*” strony dziecka (konieczność uzupełniania diagnozy negatywnej diagnozą pozytywną podkreślała M. Bogdanowicz [1988]). Przykładem takiej metody jest opracowany przez Singletona i jego zespół zestaw skomputeryzowanych testów CoPS (*Cognitive Profiling System*)” [Wszeborowska-Lipińska 1997, s. 50]. Ta metoda składa się z dziewięciu testowych zestawów, które są prezentowane dzieciom w formie kolorowych gier komputerowych. Mają one na celu zbadanie pełnych zdolności poznawczych dziecka, a nie tylko wykrycie deficytów. Ważne jest to, aby odpowiednio przygotować pedagogów, psychologów i nauczycieli, aby postrzegali dziecko jako indywidualną jednostkę, a nie tylko jako kolejny „przypadek” dysleksji. Bardzo ważnym czynnikiem w pracy z dzieckiem jest to, aby być odpowiedzialnym za styl uczenia się i styl nauczania.

Pojęcie „ryzyko dysleksji” zostało wprowadzone w 1993 roku. Od tego czasu, a szczególnie po roku 2008, w Warszawie i Gdańsku opracowano w pracowniach testów psychologicznych i pedagogicznych nowe narzędzia badawcze. Są one przeznaczone do użytku przez nauczycieli i rodziców jako narzędzia przesiewowe w ramach tzw. diagnozy nauczycielskiej, szkolnej i przedszkolnej. Służą one do tego, aby poznać dzieci i ich specjalne potrzeby w zakresie edukacji. Opracowano większą liczbę narzędzi badawczych, które są skierowane do specjalistów zatrudnionych w szkole – psychologów i pedagogów. Zawierają się w nich metody diagnostyczne tj. skala, testy diagnostyczne oraz kwestionariusze.

Proponowany model diagnozowania obejmuje cztery etapy [Bogdanowicz 1996, ss. 13–22; Kaja 2003]:

- ustalenie zasad postępowania diagnostycznego,
- zrealizowanie zadań diagnostycznych,
- właściwe postępowanie diagnostyczne:
 - zebranie informacji wstępnych oraz dokumentów,
 - przeprowadzenie wywiadu z rodzicami,

- rozmowa z uczniem,
- badanie psychologiczne,
- badanie pedagogiczne,
- badanie logopedyczne,
- opiniowanie.

Zgodnie z inną koncepcją trzeba wskazać, że „specyficzne trudności w uczeniu się (specyficzne zaburzenia uczenia) diagnozuje się na podstawie charakterystycznych objawów trudności w nauce oraz warunkujących je zaburzeń funkcji poznawczych (wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych), ruchowych i ich integracji” [Kowaluk-Romanek 2016, ss. 314–315].

M. Kowaluk-Romanek wskazuje dodatkowo, iż „do badań przesiewowych po pierwszym roku nauki szkolnej można zastosować papierową lub multimedialną Skalę Ryzyka Dysleksji. W przypadku ujawnienia symptomów umiarkowanego lub wysokiego ryzyka dysleksji oraz niezadowolających efektów pracy terapeutycznej, konieczne jest kolejne badanie w wieku 8–9 lat (wstępna diagnoza dysleksji). Można je przeprowadzić za pomocą Baterii metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych” [Kowaluk-Romanek 2016, ss. 314–315]. Dzięki wieloletniej obserwacji klinicznej oraz badaniom podłużnym można zauważyć, że występuje dynamika zmian objawów dysleksji. Ich zmienność zależy od wieku oraz od rodzaju i nasilenia dysfunkcji, a także od tego, jak długa i intensywna jest praca nad problemem.

Przyczyny dysleksji

Zgodnie z literaturą przedmiotu „Samuel Orton upatruje przyczynę dysleksji w zaburzeniu dominacji jednej z półkul mózgu, które prowadzi do pojawienia się problemów specjalizacji ich funkcji. Powoduje to trudności w uczeniu się, określane jako strephosymbolia. Roderick I. Nicolson i Angela J. Fawcett odkryli, że dzieci dyslektyczne mają problemy w realizowaniu czynności automatycznych łatwych dla przeciętnych uczniów” [Leśniak 2009, s. 47]. W swoich badaniach podkreślają, że do najważniejszych czynników związanych z pisaniem i czytaniem należą umiejętności fonologiczne. Badacze uważają, że dzieci dyslektyczne lepiej radzą sobie w takich

sytuacjach, kiedy mają możliwość wyrównywania swoich braków za pomocą wzroku. Ten deficyt wiąże z dysfunkcją mózdzku. Inną hipotezę zaprezentowali: Norman Geschwind i Albert Galaburda. Twierdzą oni, że podwyższony testosteron w okresie prenatalnym może się przyczynić do rozwoju dysleksji. Testosteron, według badaczy, blokuje rozwój mózgu na pewnych etapach oraz jest jednym z czynników, które powodują odmienną strukturę mózgu.

Autorka ta odwołuje się również do innych koncepcji, m. in. mówiącej, iż „istnieją również badania łączące czynnik genetyczny z dysleksją. M. Nöthen z Uniwersytetu w Bonn oraz T. Fagerheim z Uniwersyteckiego Szpitala w Norwegii wykazali istnienie możliwych genów dysleksji – DYX1 w chromosomie 15, DYX2 w chromosomie 6 i DYX3 w chromosomie 2. Obecnie naukowcy badają substancję białą mózgu, która jest odpowiedzialna za przekazywanie informacji w formie impulsów. Kolejna hipoteza dotycząca dysleksji wiąże się z pracą mózdzku, który jest odpowiedzialny nie tylko za ruch i koordynację, lecz także za pamięć operacyjną, koncentrację, zdolność planowania i szereg innych procesów” [Leśniak 2009, s. 47]. Teorie nie wykluczają się wzajemnie, ponieważ istnieje wiele czynników, które są odpowiedzialne za dysleksję.

Szczególną uwagę trzeba poświęcić kwestiom neurobiologicznym. Dorota Bednarek pisze w tym przedmiocie, że „półkule normalnego mózgu nie są identyczne. Na przykład funkcjonalna dominacja lewej półkuli dla mowy związana jest z powiększeniem w tej półkuli obszaru kory odpowiedzialnego za funkcje językowe” [Bednarek 1999, ss. 21–22]. Jednak badania anatomiczne kierują w stronę braku takiej asymetrii u osób z dysleksją, a dokładniej braku asymetrii planum temporalne. U osób dyslektycznych, w obu półkulach mózgu ten obszar jest podobny względem wielkości. Nie jest to jedna zmiana anatomiczna, którą można zaobserwować u osób, które cierpią na specyficzne zaburzenia czytania. Inna różnica, która jest potwierdzona, dotyczy corpus callosum. To duża struktura, która łączy obie półkule mózgu i ma za zadanie umożliwić komunikację, czyli przepływ informacji pomiędzy półkulami. W tej strukturze można wyróżnić kilka części, które łączą określone fragmenty kory. U osób z dysleksją okazuje się, że splenium, tylna część corpus callosum, która łączy obszary uczestniczące w funkcjach językowych, jest stosunkowo większa. Na podstawie takich danych można sądzić, że z dysleksją jest związana mniejsza asymetria funkcjonalna

dla mowy, to znaczy, że lewa półkula odgrywa w mniejszym stopniu rolę dominującą w funkcjach językowych. Trudno jednak na podstawie tych danych określić w sposób precyzyjny, na czym polega specyfika zorganizowanego mózgu oraz jaki to może mieć wpływ na proces czytania.

Kontynuując te spostrzeżenia, trzeba również nadmienić, iż „inne badania anatomiczne przyniosły odkrycie w mózgach osób dyslektycznych drobnych wad rozwojowych w korze. Pochodzą one z okresu życia płodowego i wczesnego postnatalnego. W korze mózgowej dorosłego człowieka wyodrębnić można kilka warstw różniących się budową. Aby warstwy te wyodrębniły się prawidłowo, komórki nerwowe w życiu płodowym przemieszczają się i dojrzewają zgodnie z pewnym schematem. W korze osób z dysleksją odnaleźć można miejsca, zwłaszcza w części skroniowej, gdzie schemat ten jest częściowo zaburzony” [Bednarek 1999, ss. 21–22].

Istnieje też koncepcja mówiąca, że zaburzenia funkcji w komunikacji mogą być dziedzicznie przekazywane. To znaczy, że matka, która ma dysleksję, może się spodziewać, że jej dziecko odziedziczy po niej tę dysfunkcję. Może zdarzyć się też tak, że dysleksja u matki nie ujawniła się, a u dziecka można zauważyć tego typu zaburzenia, w takim wypadku matka jest rodzajem nosiciela. Chłopcy częściej przejmują dysleksję niż dziewczynki, a na te zaburzenia najbardziej są narażone ciążę bliźniacze jednojajowe. Można zatem wnioskować, że chromosomy X odgrywają ważną rolę w tym zaburzeniu, jak również mogą występować inne chromosomy, które zwalczają działanie tych wadliwych. Nawet najnowsze techniki badawcze, które zajmują się badaniem wnętrza komórki, nie udowodniły związku między anomaliami chromosomów a dysleksją.

Odmienne założenia przedstawia z kolei tak zwana koncepcja organiczna. W tym kontekście trzeba stwierdzić, że „koncepcja organiczna, uznana przez badaczy za najbardziej pełną i wyczerpującą, głosi teorię mikrouszkodzeń mózgu, minimalnych zniekształceń mózgu, minimalnych dysfunkcji mózgu. Uszkodzenia te prawdopodobnie zachodzą w okresie płodowym dziecka na skutek powikłań okresu ciąży u matki lub też w czasie nieprawidłowo przebiegającego porodu. Zaburzenia te bywają także związane z dziecięcą encefalopatią, czyli stanem rozlanego uszkodzenia mózgu nabytego przez dziecko w okresie płodowym, porodowym lub poporodowym.

Teoria mikrouszkodzeń mózgu głosi, iż dzieci z rozpoznaniem uszkodzenia mózgu mają problemy w uczeniu się podobne do tych, jakie mają dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się” [Żołyńska-Głuszak 2005, s. 191]. Rezonans magnetyczny, jak i tomografia, są badaniami, które rejestrują uszkodzenia mózgu.

Stały postęp medyczny pozwala na coraz dokładniejsze poznawanie podwalin tego schorzenia.

Schorzenia towarzyszące dysleksji

Obok dysleksji mogą występować pewne schorzenia dodatkowe (towarzyszące). Trzeba wskazać przede wszystkim na dysografię oraz dysgrafię. Zgodnie z literaturą przedmiotu poza dysleksją mogą występować również następujące formy zaburzeń:

- „dysortografia – specyficzne trudności z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym błędy ortograficzne),
- dysgrafia – trudności w opanowaniu pożądanego, to znaczy czytelnego poziomu graficznego pisma” [Bogdanowicz, Bućko, Czabaj 2008, s. 8].

Wskazana wyżej dysgrafia może być zdefiniowana jako obniżony poziom graficzny pisma. W tym przypadku zaburzone funkcjonowanie analizatorów kinestetyczno-ruchowych powoduje znaczne obniżenie sprawności manualnej, jednocześnie przejawiając się wolnym tempem pisania, zbyt niskim poziomem dokładności, słabą precyzją ruchów dłoni oraz palców. Pismo w przypadku dzieci dysgraficznych jest całkowicie zniekształcone. Zniekształcenia takie posiadają różnorodną postać – tak zwane pismo lustrzane, wybieganie za linie, pisanie liter o nierównej wielkości oraz w nieprawidłowym położeniu, niejednakowe nachylenie liter, za duże albo za małe odstępy pomiędzy literami, litery, które są niedokończone w kształcie, a także pismo niepowiązane.

Można również nadmienić, że „dysgrafia to zaburzenia w opanowaniu umiejętności poprawnego graficznie pisania. Sprawne pisanie wymaga dużych umiejętności manualnych, precyzji ruchów ręki oraz dobrej koordynacji wzrokowo- ruchowej. Powodem trudności w realizowaniu płynnych ruchów pisarskich są zaburzenia w przekazywaniu impulsu z centralnego układu nerwowego do odpowiednich grup

mięśni. Niebagatelny wpływ na jakość pisma ma również stan emocjonalny piszącego (pośpiech, zdenerwowanie), w sprzyjających warunkach osoba pisząca może pisać staranniej” [*Dysleksja, dysortografia, dysgrafia* 2016, ss. 2–3]. W wielu przypadkach dysgrafii odczytanie tekstu jest nie możliwe nawet przez samego ucznia. Zaburzenia graficzne, które nie są w żaden sposób korygowane, rosną wraz z wiekiem.

Dzieci o charakterze dysgraficznym mają bardzo często kłopot ze znalezieniem odpowiedniej linii w liniaturze zeszytów, zaczynają pisać, poczynając od końca kartki, bardzo często opuszczają linie. Nieuchronne jest pojawianie się mechanizmów obronnych. Czasami dysgraficzne dziecko okazuje bezradność w odniesieniu do sytuacji, jaką jest w jego przypadku przepisanie dłuższego tekstu. Uczeń rezygnuje wówczas z przepisywania tekstu na rzecz pozorowania tylko takiej czynności [Szymankiewicz 2007, ss. 44–46].

Dysortografię definiuje się jako popełnienie licznych błędów w pisaniu. W sytuacji istnienia nieprawidłowości analizatora wzrokowego w zakresie jego części korowej pojawia się wadliwe spostrzeganie, powodujące znaczne trudności w dokładnym oraz poprawnym przeprowadzeniu analizy oraz syntezy w przestrzeni, czyli w polu widzenia. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym z zaburzeniami funkcji takiego analizatora zwykle mylą kierunki (prawo – lewo bądź góra – dół) oraz znaki graficzne posiadające podobny kształt. Dzieci te również przedstawiają litery oraz cyfry (na przykład zamiast 14 odczytują 41 i podobne), opuszczają litery, omijają całe wyrazy, a czasami nawet całe wersy tekstu.

Uczeń z dysortografią posiada słabą podzielność uwagi, jeśli chodzi o pisanie. Głównym wyznacznikiem dysortografii jest nieumiejętność wykorzystywania w praktyce znanych sobie odpowiednich reguł ortograficznych. Jeszcze inną typową cechą będzie kurczowe trzymanie się reguł ortograficznych oraz poszerzanie ich w swoim własnym zakresie, dlatego też dysortograf napisze słowo „małóje”, gdyż „malować”, a uzasadniał to będzie wymianą „ó” na „o” [Czaja 2011, ss. 214–220].

„Dysortografię jako zaburzenie w czytaniu rozpoznajemy wówczas, gdy występuje od początku nauki szkolnej u dziecka o prawidłowym rozwoju umysłowym. Natura popełnianych błędów zmienia się na różnych etapach szkolnej edukacji. Dzieci w młodszym wieku szkolnym, oprócz mylenia i opuszczania pojedynczych liter lub

ich całych grup, zniekształcają zapis wyrazów w takim stopniu, że tracą one sens. W starszych klasach są to błędy nieco rzadsze, niemniej jednak występują. Dzieci notują także wyrazy podobnie brzmiące, wyrazy o podobnym znaczeniu oraz tworzą pseudoneologizmy. U dzieci starszych zmniejsza się liczba błędów spowodowanych myleniem liter, zwiększa się natomiast liczba błędów typowo ortograficznych” [*Dysleksja, dysortografia, dysgrafia* 2016, s. 2].

Można dodatkowo wskazać, że „do najczęstszych błędów wynikających z dysortografii należą:

- błędy typu „wzrokowego”: mylenie liter podobnych, różniących się położeniem w stosunku do osi poziomej (g – d) i pionowej (d – b), mylenie liter małych i dużych (P – R) oraz opuszczanie znaków diakrytycznych (ą, ę),
- błędy typu „słuchowego”: błędy w zmiękczeniach, w podziale wyrazów na sylaby, dodawanie i opuszczanie liter (zwłaszcza końcówek wyrazów), mylenie odpowiedników głosek słuchowo podobnych (czy – ci),
- zaburzenia słuchu fonematycznego, w tym analizy i syntezy słuchowej: opuszczanie liter i sylab, błędne różnicowanie ą – on – om, ę – en – em, mylenie rz – sz.

Podobne problemy mogą występować również podczas nauki języków obcych, w których występuje duża rozbieżność między wymową a pisownią wyrazów oraz między liczbą głosek a odpowiadających im liter” [*Dysleksja, dysortografia, dysgrafia* 2016, s. 2].

Zaburzenia w zakresie percepcji wzrokowej powodują powstanie podczas pisania błędów ortograficznych oraz innych rodzajów aniżeli typowe błędy ortograficzne, dlatego więc znajomość reguł ortograficznych nie wystarcza do właściwego przezwyciężenia dysortografii. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym z trudnościami dysortograficznymi nie pamiętają obrazu zapisanych słów, nie mogą zatem poprawiać błędów, ponieważ ich nie dostrzegają – czasami w takim samym tekście to samo słowo piszą na różne sposoby. Większość osób stosuje w kontekście wątpliwości ortograficznych porównywanie dwóch wersji konkretnego wyrazu: na ogół wybór jest prawidłowy. Osoby z dysortografią nie są jednak w stanie wybrać właściwej pisowni. Wynika to z tego, że nie posiadają ustalonego obrazu takiego wyrazu. W napisanym przez dysortografa tekście zdarza się tak znaczna liczba błędów, że bardzo trudne (bądź w ogóle niemożliwe) jest odczytanie tekstu [Paszkievicz 2011, ss. 50–56].

Schorzeniem towarzyszącym jest również nadpobudliwość psychoruchowa dziecka. Można stwierdzić, że „w ujęciu medycznym nadpobudliwość psychoruchowa rozumiana jest jako (...) zespół hiperkinetyczny, będący schorzeniem, mającym charakterystyczne objawy [...]. Dziecko nadpobudliwe jest nieuważne, impulsywne i nadpobudliwe zawsze lub prawie zawsze. W zależności od wymagań i tolerancji otoczenia objawy mogą być mniej lub bardziej przeszkadzające i utrudniające życie dziecka i jego otoczenia” [Skibska 2013, s. 146].

Najważniejszymi problemami dotyczącymi funkcjonowania oraz podejmowania rozmaitych działań przez dziecko z nadpobudliwością psychoruchową są te związane z deficytem uwagi.

Nadpobudliwość psychoruchowa dzieci w wieku sześciu lat (ADHD) przejawia się następującymi cechami [Skibska 2013, s. 152]:

- rozwój intelektualny powyżej przeciętnej;
- zainteresowanie się w szczególny sposób wybieranymi przedmiotami;
- dobra spostrzegawczość;
- posiadanie wiedzy o otaczającym świecie;
- łatwość nawiązywania kontaktów.

Dominują jednak aspekty negatywne. W tym kontekście trzeba wskazać na następujące [Skibska 2013, s. 152]:

- dużą wrażliwość na bodźce zewnętrzne;
- zaburzenia koncentracji uwagi;
- dużą potrzebę ruchu wynikającą z tak zwanej nadruchliwości;
- impulsywność;
- trudność w zakresie podtrzymania kontaktów koleżeńskich;
- nadmierny poziom gadatliwości;
- opóźnienia w zakresie wewnętrznego poczucia czasu.

Długotrwała i dobrze zaplanowana terapia może doprowadzić do zmniejszenia a nawet ustąpienia trudności, jakie występują w dysleksji. Zaprezentowana wypowiedź przedstawia istotę oraz przyczyny dysleksji. Dysleksja ujawnia się w trudnościach z czytaniem, lecz przy tym zauważa się, że dziecko ma problemy z opanowaniem pisania. Dzięki stałemu postępowi medycyny można coraz dokładniej ją

poznawać. Jak zostało przedstawione, wraz z nią mogą wystąpić dysgrafia, dysortografia jak i nadpobudliwość psychoruchowa dziecka czyli ADHD, które w znacznym stopniu mogą mu utrudniać funkcjonowanie.

Bibliografia

Pozycje zwarte:

Bednarek D. (1999), *Neurobiologiczne podłoże dysleksji*, „Przegląd Psychologiczny”, tom 42, nr 1 / 2.

Bogdanowicz K.M. (2014), *Nauczycielskie kompetencje w pracy z uczniem dyslektycznym*, CEN, Gdańsk.

Bogdanowicz M. (1996), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza”, 39, 1.

Bogumiła-Pecyna M. (2011), *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno – pedagogicznej*, Opole.

Kaja B. (2003), *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R. (2008), *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Operon, Gdynia.

Żołyńska-Głuszak T. (2005), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, czyli dysleksja rozwojowa*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Lublin – Polonia, sectio J, tom XVIII.

Artykuły:

Bogdanowicz M. (2013), *Symptomy ryzyka dysleksji*, „Blżej Przedszkola”, nr 1.

Czaja N. (2011), *Himalaje ortografii*, „Psychologia w Szkole”, nr 2.

Dąbrowska M. (2001), *O dysleksji*, „Seminare”, nr 17.

Kowaluk-Romanek M. (2016), *Dysleksja. Czy taki diabeł straszny, jak go malują?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, vol. 35, nr 6.

Dysleksja, dysortografia, dysgrafia, Materiały Informacyjne (2016), Łuków.

Leśniak D. (2009), *Dysleksja w nauczaniu języka obcego. Wybrane zagadnienia*, „Językoznawstwo: współczesne badania, Problemy i Analizy Językoznawcze”, nr 3.

Paszkiewicz A. (2011), *Sposoby pracy z uczniami z dysleksją*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5.

Szymankiewicz E. (2007), *Lepiej zapobiegać niż leczyć – dysgrafia*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8.

Wszeborowska-Lipińska B. (1997), *Trzy modele rozumienia dysleksji*, „Forum Psychologiczne”, tom II, nr 1.

Emilia Wasilewska

Spółeczna Akademia Nauk

Maria Montessori i jej pedagogika

Maria Montessori and Her Pedagogy

Abstract: Maria Montessori developed an original pedagogical concept that opposed the traditional school of teaching children. However, it quickly became a part of the current of pedagogical system referring to the so-called “New upbringing”. Although the Montessori’s concept was used for the first time in the early twentieth century, it remains valid today. The Montessori idea has its followers around the world, also in Poland. The purpose of this statement is to point out the most important elements of this upbringing concept.

Key words: education, school, children

Poglądy pedagogiczne i wychowanie dzieci

Na początku XX wieku Maria Montessori stworzyła oryginalne, teoriopoznawcze podstawy pracy z dzieckiem, metodę zindywidualizowanego kształcenia, która do dzisiaj stanowi jedną z alternatywnych form edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Maria Montessori stworzyła filozofię edukacji opartą na miłości, wolności oraz szacunku. System pedagogiczny, który opracowała, to owoc jej wieloletnich studiów z zakresu medycyny, filozofii i psychologii, a także wynik bogatej praktyki pedagogicznej. W Europie nazywany był „nowym wychowaniem”, a w Stanach Zjednoczonych Ameryki „progresywizmem”.

Sabina Guz wymienia takie główne założenia tego nurtu:

- liczenie się w procesie wychowania i nauczania z właściwościami dziecka, jego potrzebami, zainteresowaniami i możliwościami,
- indywidualizacja procesu kształcenia, zarówno w odniesieniu do treści, jak i tempa uczenia się,
- żądanie od wychowania swobody, wyrabiania samodzielności i rozwijania aktywności,
- nieprzedkładanie przekazywania wiedzy nad rozwój samodzielnego myślenia,
- opieranie się w procesie kształcenia na aktywności wychowanków,
- wdrażanie do współdziałania i zespołowych form wysiłku,
- ściślejszy związek z życiem społecznym i lepsze przygotowanie do aktywnego w nim udziału [Guz 2006, ss. 15–16].

Idea pedagogiczna Marii Montessori jest efektem „odkrycia dziecka”, jego indywidualności i cech rozwojowych specyficznych dla każdego człowieka [Surma 2008, s. 58]. Książka Montessori pt. *Odkrycie dziecka* to jedno z najważniejszych źródeł wiedzy w tym obszarze. Istotą pedagogiki Montessori było stwierdzenie, że każde dziecko jest inne, a zatem powinno rozwijać się według indywidualnych planów rozwojowych. Są w nich zapisane jego możliwości i umiejętności, które pozwalają mu uczyć się samodzielnie i zarazem efektywnie. Koncepcja pedagogiczna Montessori wykorzystuje więc wielką, naturalną potrzebę dziecka, by uczyć się poprzez własną pracę, aktywność, spontaniczne i samodzielne działanie. Słowa „pozwól mi zrobić to samemu” stanowią myśl przewodnią pedagogiki montessoriańskiej.

Wychowanie w rozumieniu Montessori oznacza wspieranie dziecka, które pragnie samodzielnie odkrywać otaczający je świat. „Dziecko nie jest pustym naczyniem, które napełniłmy naszą wiedzą i które zatem nam wszystko zawdzięcza. Odwrotnie, to dziecko zbudowało człowieka i nie ma nikogo, kto nie zostałby stworzony przez dziecko, którym sam kiedyś był” [Montessori, Chattin-McNichols 1995, s. 8.].

Można powiedzieć, że Maria Montessori odkryła dziecko na nowo. Będąc tuż obok, jako uważny obserwator, zauważyła, jak bardzo dziecko różni się od dorosłego człowieka. Dziecko ma inne potrzeby, cele działania, inne właściwości umysłu, inny jest rytm i tempo jego rozwoju. Ale przede wszystkim dziecko jest istotą aktywną, zdolną do budowania własnej osobowości. „Zdaniem Montessori, już w chwili

narodzin spoczywa w dziecku, podobnie jak w ziarnie rośliny, cała osobowość, która rozkwita poprzez intensywną pracę wewnętrzną dziecka” [Miksza 2014, s. 25].

Według pedagogiki Montessori każde dziecko jest autorem własnego rozwoju, nie jest tylko istotą biologiczną, ale przede wszystkim psychiczno-duchową, żyjącą w danym środowisku, jest podmiotem działającym. W związku z tym, jak podkreślała: „nikt nie może rosnąć za dziecko” [Miksza 2014, s. 25]. Empiryczne odkrywanie otaczającego świata, subiektywne, empatyczne odczuwanie jego istnienia pozwala dziecku kształtować nie tylko umysł i ciało, ale także osobowość i światopogląd. Od tego, jak dziecko się rozwija, czego doświadcza, jak jest motywowane i wspierane, zależeć będzie całe jego przyszłe życie. Dziecko samo wybiera zadania spośród wcześniej zaproponowanych przez nauczyciela. Samodzielny wybór pracy sprawia, że dziecko jest zainteresowane tym, co robi, dzięki temu staje się także bardziej aktywne – „nikt nie może rosnąć za dziecko”, ono „jest własnym budowniczym” [Miksza 2014, s. 25].

To, że dziecko staje się swoistym „architektem człowieczeństwa”, wiąże się z posiadaniem przez nie wrodzonej aktywności, siły rozwojowej, energii witalnej, którą autorka określiła jako *horme*, nawiązując do poglądów angielskiego pedagoga Percy Nunn. To właśnie *horme* prowadzi dziecko ku rozwojowi.

W książce Montessori *Odkrycie dziecka* możemy przeczytać, że „skuteczne działanie pedagogiczne wobec delikatnych dzieci, musi polegać na pomaganiu im w podążaniu ku samodzielności”, a także pozostawianiu im pewnej niezależności, gdyż – o czym większość dorosłych zapomniała – „nie można być wolnym, jeśli nie jest się samodzielnym” [Montessori, ss. 55–56].

Wychowanie dziecka a jego naturalny rozwój

Dzieci są naturalne, autentyczne, niczego nie udają, bo są „czyste” w swojej prostocie. Maria Montessori wysuwała postulat wychowania naturalnego, podkreślając, że w wychowaniu należy uwzględniać naturalne prawa rozwoju, naturalne reakcje i naturalne tendencje występujące w zachowaniu wszelkich istot żywych. Była przekonana, że poznawanie i opanowywanie rzeczywistości otaczającej człowieka dokonuje się nie tylko za pośrednictwem intelektu, ale także emocji oraz instynktów.

Jeżeli wychowanie będzie dostosowane do naturalnego rozwoju dziecka, wtedy poczuje ono potrzebę zdobywania wiedzy.

Maria Montessori przeanalizowała cykl rozwojowy jednostki ludzkiej, a następnie wskazała, jakie czynniki i sytuacje mogą zakłócać ten rozwój, a jakie przyczyniają się do wzmocnienia potencjału życiowego człowieka. Dostrzegła w nim pewne okresy wzmożonej wrażliwości, które nazwała wrażliwymi fazami. Współcześni psycholodzy nazywają te fazy okresami krytycznymi.

Wrażliwych faz nie da się wywołać sztucznie ani przyspieszyć, ważne natomiast, aby je dostrzec i pomóc dziecku, jak najlepiej je wykorzystać. Nauczyciel, obserwując dziecko, powinien zauważyć, kiedy intensywnie zajmuje się ono jedną czynnością. Ten moment jest bardzo ważny, ponieważ w fazie głębokiego zainteresowania, dziecko uczy się zdecydowanie szybciej, a przede wszystkim bez zbędnego wysiłku. Jeśli nie zauważymy tego szczególnego momentu i nie stworzymy dziecku odpowiednich warunków, rozwój tej konkretnej umiejętności będzie opóźniony, a wręcz utrudniony w kolejnych latach.

Montessori uporządkowała chronologicznie kolejne etapy rozwoju dziecka:

- pierwszy etap to wczesne dzieciństwo, od narodzenia do szóstego roku życia (wł. *infanzia*),
- drugi etap to późne dzieciństwo, od ukończenia szóstego do dwunastego roku życia (wł. *fanciullezza*),
- trzeci to okres dorastania (dojrzewania), od ukończenia dwunastego do osiemnastego roku życia (wł. *adolescenza*),
- po osiemnastym roku życia człowiek wkracza w czwarty etap – dojrzałości (wczesnej dorosłości) (wł. *maturita*) [Surma 2008, s. 43].

Według Montessori pierwsze dwa etapy to okresy szybkiego wzrostu i rozwoju, natomiast pozostałe dwa to relatywnie spokojne okresy konsolidacji osobowości [Guz 2006, s. 18]. Dodatkowo każdy z tych okresów M. Montessori podzieliła jeszcze na dwa podokresy oraz wiele okresów szczególnej wrażliwości.

Pierwsze dwa lata życia dziecka to formowanie konstrukcji psychicznej, na którą składa się inteligencja, zarys przeżyć religijnych, a także uczuć narodowych i społecznych [Surma 2008, s. 43]. Okres od narodzin do 3 roku życia jest szczególnie ze

względu na działanie prawa absorbującego umysłu (wł. *la mente assorbente*). Montessori nazwała tak zdolność umysłu małego dziecka do bezkrytycznego, ciągłego i całościowego rejestrowania tego, co widzi i słyszy. Od momentu narodzin jego umysł pracuje jak gąbka, chłonie wszystko bez wysiłku. Nauka w tym czasie stanowi przyjemność, a nie pracę. Montessori porównała go także do kliszy fotograficznej dokładnie rejestrującej rzeczywistość. Zmysł ten zanika stopniowo około 6 roku życia, kiedy to dziecko zaczyna korzystać z własnego doświadczenia. Do tego czasu nauka przychodzi mu z łatwością. Jeśli dziecko w okresie, w którym jest do tego w naturalny sposób predestynowane, nie ma możliwości zgromadzenia potrzebnych doświadczeń, to owo szczególnie, pobudzające uwrażliwienie przemija, zaś rozwój i dojrzałość ulegają zaburzeniu [Miksza 2014, s. 31]. Dlatego nie bez powodu „Okresem tysiąca dni, które się liczą” [Surma 2008, s. 44], Montessori nazwała czas, który jest podstawą dalszego rozwoju każdego dziecka. Choć niektórym dorosłym wydaje się on tak mało istotny, ponieważ dziecko go nie pamięta, tak naprawdę jest czasem tworzenia się osobowości ludzkiej. Zatem ma ogromne znaczenie, jak będzie on przebiegał.

Otoczenie i optymalny rozwój dziecka

Zarówno przestrzeń, jak i materiał rozwojowy w placówkach Montessori są zaprojektowane i zorganizowane w taki sposób, by zaspokoić naturalną potrzebę aktywności, ruchu i manipulowania. W myśl zaleceń Marii Montessori otoczenie zawiera liczne „impulsy” mające pobudzić dziecko do prorozwojowego działania, sprzyjać koncentracji, a w konsekwencji prowadzić do wystąpienia zjawiska polaryzacji uwagi.

Budynek montessoriański powinien być niski, przestronny, funkcjonalny, estetyczny, jasny i wyposażony w ogród. Dzieci powinny mieć do dyspozycji kilka pomieszczeń, z których największe, centralnie położone, stanowi tzw. pokój pracy umysłowej, gdzie dzieci pracują z materiałem rozwojowym. Sala ta powinna być połączona z pokojem odpoczynku, salą gimnastyczną, jadalnią, łazienką, szatnią, pomieszczeniami do prac ręcznych oraz tzw. pokojem gościnnym. W tym ostatnim pomieszczeniu dzieci mogą podejmować dowolną aktywność, np. rozmowy towarzyskie, gry i zabawy. Tu również odbywają się zajęcia organizowane przez nauczyciela.

W otoczeniu istotną rolę pełnią również meble i przedmioty codziennego użytku. Ich wielkość i ciężar muszą być dostosowane do wzrostu i możliwości fizycznych dziecka. Wszelkiego rodzaju półki, regały, szafki powinny być niskie i otwarte, tak aby dziecko mogło z nich samodzielnie korzystać i utrzymywać je w czystości. Materiały dydaktyczne i przedmioty codziennego użytku powinny mieć stałe miejsce i znajdować się zawsze w zasięgu ręki i wzroku dziecka. Obowiązkowo należy także zapewnić dzieciom łatwy dostęp do wody, która jest potrzebna nie tylko do zaspokojenia pragnienia, ale również niezbędna w wielu czynnościach gospodarczych, takich jak podlewanie kwiatów, mycie rąk, sprzątanie stolików [Steenberg 2003, ss. 53–59]. Należy też zaznaczyć, że pomoce powinny być wysokiej jakości, wykonane z naturalnych surowców, najlepiej z drewna.

W przedszkolach Montessori otoczenie jest przyjazne oku, naturalne, stonowane, ale przede wszystkim dostosowane do indywidualnych potrzeb dzieci. Otoczenie w zamyśle Marii Montessori miało być „mikroświatem makroświata”, czyli odzwierciedleniem Wszechświata w mikroświecie, np. w sali przedszkolnej [Miksza 2014, s. 66]. Dlatego tak istotny jest każdy szczegół. Miejsce to musi być przyjazne, by każdy mógł czuć się jego częścią, jak w domu rodzinnym. Proste formy, jasne i jednolite kolory oraz naturalne materiały w wystroju sal przedszkolnych tworzą ciepłą, przyjazną atmosferę oraz zachęcają dzieci do aktywności, przyciągając ich uwagę. Przedszkola montessoriańskie są urządzone w stylu minimalistycznym, gdyż przepych wprowadza chaos i niszczy kreatywność dziecka. Dzięki tak przygotowanemu otoczeniu dziecko zyskuje odpowiednią przestrzeń do doświadczania i odkrywania nieznanego.

Wolność dziecka polega na tym, że może ono samo, swobodnie wybierać prace, czyli to, czym w danej chwili i w danym miejscu się zajmuje. Dzięki temu rozwija umiejętność myślenia, działania i planowania, kształtuje samodzielność i odpowiedzialność. Co więcej, podejmując samodzielne decyzje, nabiera pewności siebie, zdobywa doświadczenie w różnych sytuacjach. Nauczyciel musi pamiętać, by nie przerwania dziecku jego pracy. Istnieją jednak oczywiście pewne ograniczenia tej wolności, wynikające na przykład z ograniczonej liczby egzemplarzy danego materiału. Na przykład klocki do układania różowej wieży występują tylko w jednym egzemplarzu, co oznacza, że tylko jedno dziecko może się nimi bawić, a inne oczekują na swoją

kolej. Takie sytuacje uczą cierpliwości, szacunku dla innych. Wolność w podejściu Montessori to także możliwość decydowania o sobie. Dziecko w klasie Montessori samo wybiera, co w danej chwili chce robić, a nawet gdzie i jak siedzieć. Stoliki nie są poustawiane równo, tak jak to bywa w innych, tradycyjnych przedszkolach czy szkołach, frontem do nauczyciela, dzięki czemu dziecko nie odczuwa presji ciągłej kontroli ze strony nauczyciela. Dziecko posiada także prawo do wyboru zadań, ról, partnerów działania itd. [Guz 2006, s. 28].

Tak jak już wcześniej wspomniano, w systemie Montessori zwraca się szczególną uwagę na kontakt dzieci z przyrodą. Ma on duże znaczenie kształcące i wychowawcze, gdyż dzięki niemu dzieci uczą się poznawać zjawiska życiowe, stają się bardziej uważne, ostrożne i delikatne. Zarówno w placówce montessoriańskiej, jak i w jej otoczeniu powinno znajdować się dużo roślin. Bardzo interesującym pomysłem może być również zaaranżowanie kącika żywej przyrody albo ogrodu przy przedszkolu [Bednarczuk 2007, s. 45]. Oczywiście, dzieci mają do dyspozycji prawdziwe, odpowiednie dla nich narzędzia do pielęgnacji roślin, jak również mikroskopy czy szkła powiększające do obserwacji przyrody. Formą bliskiego kontaktu z przyrodą są oczywiście także spacery i wycieczki.

Rola nauczyciela i organizacja grupy

W książce pt. *Sekret dzieciństwa* Montessori napisała: „Nauczyciel, który sądzi, że może się przygotować do swojej myśli, wyłącznie przyswajając pojęcia i studiując, srodze się myli. Przede wszystkim musi mieć określone predyspozycje psychiczne” [Montessori 2018, s. 187]. Celem nauczyciela Montessori nie jest więc przekazywanie „suchej” wiedzy, ale stworzenie dziecku takich warunków, w których możliwe będzie uwolnienie jego potencjalnych możliwości oraz wspieranie go w procesie samorozwoju.

Grupa dzieci kształconych w systemie Montessori jest zróżnicowana wiekowo. Obejmuje z reguły trzy roczniki [Guz 2016, s. 40]. Pierwszy poziom obejmuje dzieci od trzeciego do szóstego roku życia, czyli w wieku przedszkolnym, drugi poziom – od szóstego do dziewiątego roku życia, a trzeci – od dziewiątego do dwunastego

roku życia. W tak zorganizowanej grupie każde dziecko ma szansę pełnić jakąś ważną dla siebie i innych rolę. Przebywając w grupie, zarówno ze starszymi, jak i młodszymi kolegami i koleżankami, przyjmuje różne pozycje społeczne w stosunku do innych. Dzieci starsze stają się bardziej empatyczne, lepiej opiekują się młodszymi, pomagają im i nauczycielom. Czują się dzięki temu bardziej kompetentne i potrzebne, co przyczynia się do wzrostu ich poczucia wartości i odpowiedzialności. Z kolei dzieci młodsze nie tylko mają wzorzec do naśladowania w osobach starszych kolegów, ale i zdobywają nowe wiadomości, umiejętności, uczą się określonych zasad zachowania [Guz 2016, s. 41]. Dzięki obecności starszych dzieci mogą poczuć się bezpieczniej, wiedzą, że nie tylko nauczyciel, ale i starszy kolega może służyć im pomocą. Dzieci uczą się od siebie nawzajem i wymieniają doświadczeniami. W ten sposób na proces uczenia się wpływa motywacja wewnętrzna, bo każdy chce dorównać koledze. „Dziecko uczy się być z innymi, wśród innych i dla innych”. Grupa dzieci mieszanych wiekowo pozwala także na indywidualizację oddziaływań wychowawczych. Każde dziecko może pracować we własnym tempie.

Materiały dydaktyczne w systemie Montessori

Materiał dydaktyczny (zwany inaczej „materiałem zmysłów”) stanowi podstawę systemu Montessori. Aby przygotować dzieci do udziału w życiu społecznym, Montessori przygotowała materiały oraz wyodrębniła z obszaru życia codziennego te zajęcia, które mają wspierać rozwój dzieci, szczególnie tych w wieku przedszkolnym.

Pomocami w praktycznych ćwiczeniach dnia codziennego są na przykład ramki do zapinania, serwetki do składania, zestaw do przelewania wody, zestaw do czyszczenia metali, stanowisko do mycia rąk, przedmioty do pielęgnacji kwiatów, małe miotłki, ściereczki [Miksza 2014, s. 47]. Ćwiczenia z ich wykorzystaniem pozwalają doskonalić koordynację ruchową, usprawniają motorykę, ale także umożliwiają opanowanie konkretnych umiejętności potrzebnych w życiu. Dzieciom zapewniają one naukę przez zabawę. Dziecko w ciągu dnia może wiele razy przelewać wodę z jednego dzbanka do drugiego. Posiadając taką umiejętność, z ochotą naleje sobie także kompot do szklanki. Natomiast zawiązanie kokardki na ramce będzie stano-

wiło dla niego motywację do samodzielnego wiązania butów. Ćwiczenia te uczą nie tylko samodzielności, ale także wytrwałości, wiary w siebie i we własne możliwości. Oczywiście, nie ma gotowych wzorców na formowanie samodzielności małego dziecka, gdyż należy wziąć pod uwagę, że każde dziecko ma własne tempo rozwoju, a stopień usamodzielnienia zależy od jego aktualnych możliwości, potrzeb, uzdolnień, ale i otoczenia, w którym przebywa. Dlatego też Montessori nie ocenia i daje każdemu dziecku czas na naukę. Wdrażaniu dzieci do samodzielnego wykonywania różnych czynności stale towarzyszy troska o to, aby zadania były ułożone zgodnie z zasadą stopniowania trudności [Guz 1994, s. 31].

Sedno pedagogiki Montessori to kształcenie zmysłów z wykorzystaniem służących do tego pomocy. Ćwiczenia sensoryczne mają ułatwić dziecku czynności porządkujące, a przede wszystkim wspierać jego rozwój. Pobudzają też odpowiednio podstawowe funkcje umysłu, takie jak: rozpoznawanie i rozróżnianie, abstrahowanie, tworzenie par, grup i klas oraz szeregowanie. Montessori opracowała pomoce dla wszystkich funkcji zmysłowych pomagające w rozróżnianiu rozmiarów, kształtów, kolorów; pomoce o różnej fakturze, ciężarze, walorach smakowych, temperaturze itd. Odnajdując szeregi, kontrasty, pary, dziecko manipuluje przedmiotami, co prowadzi jednocześnie do uruchomienia operacji umysłowych. Materiał sensoryczny jest drogą wstępną do poznawania matematyki i języka. Dzięki ich wykorzystaniu można ćwiczyć poszczególne funkcje u dziecka oraz wpływać na poprawę koncentracji.

Zakończenie

Montessori w przystępny sposób prezentuje pojęcia, którymi opisuje małego człowieka. Uczy także nas, dorosłych, jak powinniśmy zachowywać się względem niego, by wskazać mu właściwą drogę. Montessori uważała dziecko za niezależną od dorosłego jednostkę, co oznacza, że „nie niesie [ono] w sobie pomniejszych cech dorosłego, lecz rośnie w nim jego własne życie, które zawiera w sobie swój własny sens” [Berg 1998, s. 19]. Dziecko tworzy swoją osobowość samo, ale tylko w zrównoważonym środowisku. Dorosły, obserwując uważnie i świadomie jego rozwój, może rozpoznać, co na danym etapie jest dziecku niezbędne, by mogło wykorzystać w pełni

swe wewnętrzne zasoby. Rolą dorosłego jest więc asystowanie dziecku, w sposób re-fleksyjny i nieinwazyjny, w procesie jego samorozwoju [Lillard 2007, s. 124].

Warto podkreślić, że koncepcja Montessori w swym początkowym kształcie stworzona została z myślą o małych uczniach z niepełnosprawnością, dzieciach z trudnościami w uczeniu się, aż ostatecznie została zastosowana do wszystkich dzieci.

Bibliografia

Bednarczuk B. (2007), *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Berg H.K. (2007), *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*, Wyd. Jedność, Kielce.

Guz S. (1998), *Edukacja w systemie Montessori. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, t. I, II, Wyd. UMCS, Lublin.

Guz S. (red.) (1994), *Metoda Marii Montessori: historia i współczesność: materiały z międzynarodowej konferencji z 1993 r.*, Wyd. UMCS, Lublin.

Guz S. (2006), *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wyd. UMCS, Lublin.

Lillard A.S. (2007), *Montessori. The Science behind the Genius*, New York.

Miksza M. (2014), *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Wyd. Impuls, Kraków.

Montessori M. (2014), *Odkrycie dziecka*, Wyd. Palatum, Łódź.

Montessori M. (2018), *Sekret dzieciństwa*, Wyd. PWN, Warszawa.

Montessori M., Chattin-McNichols J. (1995), *The Absorbent mind*, Wyd. Henry Holt & co.

Stein B. (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wyd. Jedność, Kielce.

Steenberg U. (2004), *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Wyd. Jedność, Kielce.

Surma B. (2008), *Pedagogika Montessori-podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Wyd. Palatum, Łódź.

Formy pomocy uczniom ze zdiagnozowaną dysleksją

Forms of Help for Students Diagnosed with Dyslexia

Abstract: Developmental dyslexia is a serious obstacle in the learning process. Makes students have limited opportunities in education and social life. It also negatively affects family life as well as career and professional life. This statement therefore addresses the issue of special educational needs and explains how they can be met. We will also find the answer to the question what pedagogical therapy and corrective and compensatory classes are. All this is done in the perspective of developmental dyslexia.

Key words: dyslexia, learning process, student, professional life

Specjalne potrzeby edukacyjne

Rozważania dotyczące problematyki podjętej w tekście wymagają wyjaśnienia, co rozumie się przez specjalne potrzeby edukacyjne. W ramach specjalnych potrzeb edukacyjnych należy wymieniać potrzeby, które przypisać można uczniom niepełnosprawnym, uczniom niedostosowanym społecznie czy też uczniom zagrożonym niedostosowaniem społecznym [Jaś, Jarosińska 2010, s. 13].

K. Sochacka podkreśla natomiast, iż tak zwane specjalne potrzeby edukacyjne posiadają takie dzieci, które potrzebują w czasie uczenia się szczególnego rodzaju warunków, jakie odpowiadają ich indywidualnym możliwościom lub ograniczeniom. Możliwości w zakresie uczenia się rozkładają się w danej populacji w oparciu o tak zwaną krzywą normalną, w związku z powyższym zawsze znajdują się w klasie

uczniowie słabsi w konkretnej dziedzinie oraz tacy, którzy będą pozyskiwać wyniki znacznie wyższe od przeciętnych w klasowej grupie [Sochacka 2008, s. 1].

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych obejmuje swoim zakresem więc uczniów nietypowych, i to zarówno tych, którzy posiadają ograniczenia w możliwości uczenia się, jak również uczniów wybitnie zdolnych.

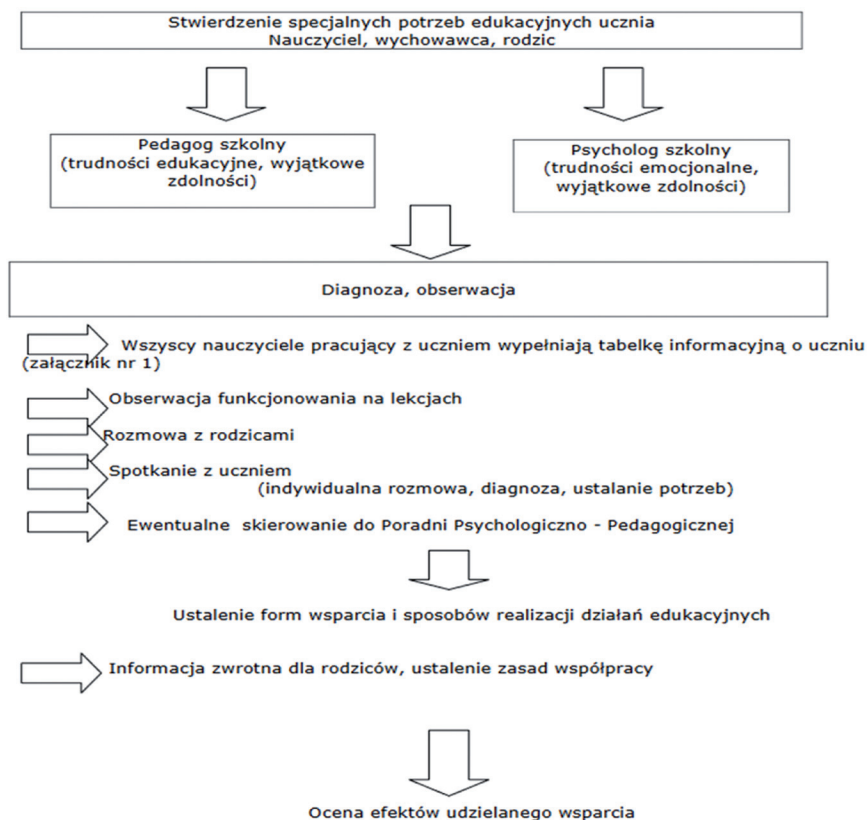
Ministerstwo Edukacji Narodowej wyraźnie w tym kontekście wskazuje, że specjalne potrzeby edukacyjne dzieci oraz młodzieży wynikają przede wszystkim ze zróżnicowanego sposobu nabywania wiedzy oraz umiejętności w procesie uczenia się dziecka, określonego zróżnicowanym poziomem funkcjonowania poznawczo- percepcyjnego. Podstawowe przyczyny zachodzenia specjalnych potrzeb edukacyjnych został dokładnie opisane przez samego ustawodawcę. Ich katalog można wywnioskować z treści odpowiednich rozporządzeń wydawanych przez resort edukacji. I tak, Minister Edukacji Narodowej w treści Rozporządzenia z dnia 30 kwietnia 2013 roku w kwestii zasad udzielania oraz organizacji pomocy psychologiczno- pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach oraz placówkach [Ustawa z dnia 30 kwietnia 2013 r.], określił, iż pomoc o charakterze psychologiczno- pedagogicznym, udzielana uczniom w przedszkolu, szkole oraz placówce, polega przede wszystkim na rozpoznaniu oraz na zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych, a także edukacyjnych ucznia oraz na rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających przede wszystkim z następujących przesłanek [Zaremba 2014, s. 16]:

- z niepełnosprawności;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- z niedostosowania społecznego;
- ze szczególnych uzdolnień;
- z zaburzeń komunikacji językowej;
- ze specyficznych trudności w zakresie uczenia się;
- z choroby przewlekłej;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z sytuacji kryzysowych albo traumatycznych;
- z zaniedbań o charakterze środowiskowych powiązanych z sytuacją bytową ucznia oraz jego rodziny, metodą spędzania czasu wolnego oraz kontaktami środowiskowymi;

- z trudności o charakterze adaptacyjnym, powiązanych z różnicami kulturowymi, a także ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym również powiązanych z wcześniejszym kształceniem się dziecka za granicą.

Wyjaśnione wyżej specjalne potrzeby edukacyjne dzieci muszą być w odpowiedni sposób zaspokajane. W literaturze przedmiotu wskazuje się bardzo wiele działań i strategii, które mogą być podejmowane w tym zakresie. W tym kontekście można się posłużyć poniższym schematem.

Rysunek 1. Postępowanie w przypadku stwierdzenia u uczniów specjalnych potrzeb edukacyjnych



Źródło: *Zasady postępowania z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ATUT*, 2015, s. 3.

Aby zapewnić uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, zarówno równy, jak i pełny dostęp do zagadnień oraz treści programowych, nauczyciele oraz specjaliści pracujący z uczniem mogą wykorzystywać następujące środki i metody [*Zasady postępowania z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ATUT, 2015*]:

- odpowiedni sposób nauczania:
 - polisensoryczne techniki i metody pracy;
 - zastosowanie indywidualnego toku nauczania dla osób z określonymi zdolnościami albo inne formy indywidualizacji toku nauczania, zgodne z programem i regulaminem placówki edukacyjnej;
 - budowanie pozytywnej atmosfery, jaka sprzyja pokonywaniu ewentualnych trudności;
 - zgoda na różne ułatwienia dla uczniów, jak na przykład pisanie prac na komputerze w przypadku uczniów z wykazaną dysgrafią;
 - dostosowanie poziomu oceniania ucznia.
- objęcie danego ucznia różnymi dodatkowymi zajęciami, mianowicie:
 - konsultacje podejmowane z nauczycielami przedmiotu;
 - zajęcia w ramach kół zainteresowań;
 - zajęcia o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym z nauczycielami terapeutami dla uczniów z wykazaną dysleksją;
 - zajęcia zgodnie z programem terapeutycznym;
 - zajęcia psychoedukacyjne podejmowane z psychologiem szkolnym.
- dostosowanie poszczególnych warunków pisania egzaminów i sprawdzianów po ustaleniu z Radą Pedagogiczną, na przykład:
 - wydłużanie czasu pisania tych egzaminów;
 - osobne sale z lektorem;
 - specjalne sposoby sprawdzania prac uczniów.

Powyższe działania są jedynie przykładem kroków, jakie można podjąć wobec dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla przykładu można tu wskazać, że ważne znaczenie w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma właściwe jego ocenianie.

Trzeba również nadmienić, że bez względu na wybór strategii dla potrzeb rozwiązywania poszczególnych potrzeb edukacyjnych, za każdym razem bardzo znacząca rola przypada współpracy szkoły z rodzicami dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Terapia pedagogiczna i zajęcia korekcyjno-kompensacyjne

Pomoc dziecku dyslektycznemu (dysleksja rozwojowa) opiera się między innymi na podjęciu odpowiedniej terapii pedagogicznej (zajęć korekcyjno-kompensacyjnych). Terapia pedagogiczna, dawniej zwana reedukacją albo zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi, to zespół specjalistycznych działań mających za cel niesienie pomocy dzieciom, jakie ujawniają różnego rodzaju nieprawidłowości rozwoju oraz zachowania. Zaburzenia takie koryguje się poprzez właściwe oddziaływanie specjalistyczne o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, działania profilaktyczne i medyczne. Jest to szczególnie istotne na samym początku kariery szkolnej dzieci.

Brak odpowiednich osiągnięć podczas nauki, częste niepowodzenia zwykle wiążą się z trudnościami w trakcie nauki czytania, pisania, liczenia i w czasie innych czynności szkolnych. Trudnościom szkolnym bardzo często towarzyszą trudności wychowawcze, różnego rodzaju zaburzenia aktywności, zaburzenia o charakterze emocjonalnym, czy też zaburzenia relacji społecznych. Terapia o charakterze pedagogicznym stwarza dzieciom z różnymi zakłóceniami rozwojowymi odpowiednie możliwości dla wszechstronnego rozwoju.

W celu wyeliminowania niepowodzeń szkolnych, a także ich ujemnych konsekwencji, oddziałuje się przy pomocy środków pedagogicznych na przyczyny oraz przejawy trudności dzieci w uczeniu się (w tym na zachowania dyslektyczne). Terapię pedagogiczną można prowadzić w formie indywidualnej oraz grupowej (liczba uczestników zajęć kształtuje się od 2 do 5 uczniów), aby spowodować określone, pozytywne zmiany w kwestii sfery poznawczej oraz emocjonalno-motywacyjnej, a także wiedzy oraz umiejętności danego dziecka. W praktyce szkolnej terapia pedagogiczna odbywa się zwykle w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz wyrównawczych [Myslek i in. 1997, ss. 93–95].

Zgodnie z literaturą przedmiotu, celem terapii pedagogicznej jest przede wszystkim:

- stymulowanie oraz usprawnianie rozwoju poszczególnych funkcji psychomotorycznych dziecka,
- wyrównywanie ewentualnych braków w wiadomościach oraz umiejętnościach uczniów,
- wyeliminowanie różnych niepowodzeń szkolnych, a także ich emocjonalnych oraz społecznych konsekwencji – w tym przypadku dzieci wymagają wyrównywania braków na poziomie psychicznym wskutek doświadczania negatywnych ocen oraz kar – a także zainteresowanie ich tym co jest dla nich atrakcyjne oraz możliwe do osiągnięcia, dostrzeganie uzdolnień, sukcesów oraz pozytywnych cech.

Zajęcia te prowadzą nauczyciele, którzy posiadają przygotowanie w obrębie terapii pedagogicznej. Skuteczność interwencji, a zatem odpowiedniej terapii, uzależniona jest od tego, jak szybko zidentyfikuje się problem oraz dostrzeże się u dziecko ryzyko dysleksji. Rozpoznając trudności dziecka, zadba się jednocześnie o to, by mogło odnosić ono w szkole sukcesy [Walkowiak 2011, ss. 125–138].

Powszechną już tendencją na świecie jest dążenie do maksymalnie wczesnego wyposażenia dziecka w umiejętność czytania oraz pisania, ponieważ opanowanie takich czynności stymuluje rozwój umysłowy, a także rozszerza możliwości zdobywania wszelkiego rodzaju wiedzy. Nauka czytania oraz pisania przenosi się zatem ze szkoły do przedszkola, czyli obniża się w znaczący sposób granice wiekowe kształtowania takich umiejętności. Powyższe granice nie mogą być jednak traktowane dowolnie: czytania oraz pisania można uczyć bowiem dzieci dopiero wtedy, kiedy opanują one na zadowalającym poziomie mowę werbalną, a ponadto osiągną niezbędny zakres dojrzałości psychofizycznej oraz intelektualnej [Walkowiak 2011, ss. 125–128].

Z różnych obserwacji pedagogicznych oraz psychologicznych wynika w głównej mierze, że w klasach młodszych istnieje pewien określony procent uczniów, którzy mają trudności z opanowywaniem umiejętności czytania oraz pisania. Trudności takie wiążą się między innymi z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi dotyczącymi procesów poznawczych oraz funkcji ruchowych (przy rozwoju umysłowego na normalnym poziomie). Badania podejmowane przez różnych autorów (na przykład H. Spionek oraz M. Bogdanowicz) wykazują, iż specyficzne trudności, które

mają dzieci w młodszych klasach z opanowaniem czytania, pisania oraz liczenia, są powiązane z niedoborem funkcji sensomotorycznych – analizy oraz syntezy wzrokowej, analizy słuchowej kinestetyczno-ruchowej, a także odchyleniami w przebiegu procesu tak zwanej lateralizacji. Czytanie oraz pisanie angażują cały zespół podstawowych funkcji o charakterze psychofizycznym, mianowicie: słuchową, artykulacyjną, motoryczną oraz wzrokowo-przestrzenną, które wspólnie zapewnią ich prawidłowy przebieg [Bogdanowicz 2013, ss. 14–15].

Terapia dzieci, u których dostrzeżone jest ryzyko dysleksji, powinna zmierzać do:

- usprawnienia zaburzonych procesów psychomotorycznych, ważnych dla opanowywania umiejętności czytania oraz pisania,
- ćwiczenia w odpowiedni sposób sprawności czytania oraz pisania,
- oddziaływania o charakterze psychoterapeutycznym ogólnie uspokajającego, a jednocześnie aktywizującego dzieci do nauki.

Dobór form oraz metod pracy pedagogicznej musi być dostosowany do aktualnych dyspozycji ucznia, typu, stopnia oraz rozległości zaburzeń, a także zaawansowania w czytaniu oraz pisaniu. Podczas pracy z dzieckiem z ryzykiem dysleksji – skuteczne jest wykorzystywanie metod uczenia polisensorycznego. Należy maksymalnie wykorzystywać takie zmysły, które funkcjonują prawidłowo, z równoczesnym ćwiczeniem słabszych.

Poza tym zajęcia te muszą być różnorodne, by dany uczeń miał okazję odpoczywać od typowych obowiązków szkolnych, a jednocześnie znalazł taką dziedzinę, w której może osiągnąć sukces. Tak więc, oprócz metod tradycyjnych, które opierają się na pracy z obrazkiem, tekstem, historyjką obrazkową, pojawiają się pewne elementy kinezylogii edukacyjnej, a także na przykład czytanie metodą tak zwanego „ślizgania” według Bogdana Rocławskiego. Wykorzystywać można również rebusy, krzyżówki oraz zagadki. Metody odtwórcze w praktyce korekcyjno-kompensacyjnej przeplata się zwykle metodami twórczymi, które pobudzają inicjatywę dziecka. Podejmowane działania psychoterapeutyczne pomagają zmieniać u dziecka stosunek do samego siebie, do swoich możliwości oraz otoczenia [Walkowiak 2011, ss. 125–138].

W pracy z dzieckiem z ryzykiem dysleksji można uwzględniać następujące zasady terapii pedagogicznej [Sęcińska 2005, ss. 44–45]:

- zasada indywidualizacji środków oraz metod oddziaływania korekcyjnego,
- zasada bardzo powolnego stopniowania trudności podczas nauki czytania oraz pisania, uwzględniająca złożoność powyższych czynności oraz możliwości percepcyjne danego dziecka,
- zasada systematyczności,
- zasada korekcji zaburzeń, mianowicie: ćwiczenie przede wszystkim najgłębiej zaburzonych funkcji oraz najslabiej opanowanych umiejętności u dziecka,
- zasada kompensacji zaburzeń: czyli łączenie ćwiczeń zaburzonych funkcji z ćwiczeniami niezaburzonych funkcji w celu stworzenia właściwych mechanizmu kompensacyjnego,
- zasada ciągłości całego oddziaływania psychoterapeutycznego.

W ramach ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych można zastosować następujące działania [Połec 2004/2005, ss. 79–91; Grabałowska i in. 2005]:

- doskonalenie sprawności o charakterze grafomotorycznej – dotyczy to korygowania nieprawidłowych nawyków ruchowych u dziecka, jakie występują w trakcie pisania:
 - wyrabianie nawyku poprawnego ułożenia ręki oraz palców w czasie rysowania oraz pisania,
 - rysowanie przez dziecko po wcześniej przygotowanych śladach,
 - kreślenie liter w ramach ograniczonego pola,
 - obrysowywanie szablonów,
 - połączenie wyznaczanych linią ciągłą punktów,
 - podejmowanie przez dziecko dyktand graficznych,
 - kopiowanie przez dziecko rysunków przez tak zwaną kalkę techniczną,
 - modelowanie przez dziecko w plastelinie,
 - budowanie składanek papierowych,
 - malowanie pędzlem, palcami lub dłońmi,
 - wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń według Tymichowej,
 - tak zwane kreskowanie – wypełnienie konturów kolorem,
 - zamalowywanie kredkami małej przestrzeni,
 - różnego rodzaju ćwiczenia sprawnych ruchów palców oraz rozluźniające napięcie mięśniowe, na przykład naśladowanie przez dziecko pisania na maszynie;

- usprawnienie percepcji wzrokowej:
 - układanie różnych obrazków z ich części,
 - wyszukiwanie wszelkiego rodzaju podobieństw oraz różnic pomiędzy obrazkami,
 - zidentyfikowanie liter a następnie powiązanie ich z odpowiednimi głoskami,
 - wyszukiwanie oraz dobieranie par jednakowych liter (tak zwane domina literowe oraz rozsypanki literowe).
 - stworzenie wyrazów, które rozpoczynają się na d – b – p, n – u – m oraz p – g,
 - wyodrębnienie w wyrazach liter, które brzmią podobnie,
 - zgadywanie różnego rodzaju wyrazów poprzez eliminowanie zbędnych liter oraz sylab,
 - wyodrębnienie wyrazów krótszych w wyrazach dłuższych,
 - dobieranie różnego rodzaju wyrazów w taki sposób, by każdy różnił się jedynie 1 literą, na przykład kot – kos lub nos – noc,
 - stworzenie wyrazów, które rozpoczynają się taką samą sylabą,
 - stworzenie krótkiego tekstu z wyrazowej rozsypanki;
- ćwiczenie percepcji słuchowej:
 - ćwiczenia wykonywane w poprawnym wymawianiu głosek oraz powiązaniu ich z właściwymi literami,
 - zbudowanie wyrazów z podanych sylab,
 - lokalizacja głosek oraz liter w nagłosie, śródgłosie oraz wygłosie wyrazów,
 - ćwiczenia, które usprawniają syntezę słuchową,
 - wyodrębnienie zdań oraz wyrazów w wypowiedziach,
 - zróżnicowanie wyrazów podobnie brzmiących,
 - wymyślenie rymujących się słów,
 - uzupełnianie zdań oraz wyrazów (brakujące litery oraz wyrazy);
- usprawnianie techniki czytania oraz rozumienia tekstów:
 - próby czytania techniką ślizgania się z głoski na inną głoskę w tekstach adekwatnych do wieku oraz możliwości dzieci, czytanie na przykład indywidualne, sylabowe oraz całościowe,
 - ćwiczenia w kontekście tempa oraz płynności czytania,
 - czytanie głośne oraz ciche z równoczesnym rozumieniem treści,

- opowiadanie przeczytanych tekstów ukierunkowane pytaniami,
- próba samodzielnego opowiadania tekstu,
- czytanie wyrazów oraz eliminowanie z nich koniecznych liter,
- czytanie tekstów oraz próba oceny w kategoriach typu: prawda lub fałsz,
- tak zwane sztafety sylabowe;
- utrwalenie znajomości reguł pisowni:
 - ćwiczenia ortograficzne, które utrwalają wcześniej poznane zasady,
 - założenie przez dziecko słownika wyrazów trudnych,
 - zastosowanie różnego rodzaju typów pisanie: przepisywanie, spisywanie z pamięci, spisywanie ze słuchu,
 - wykorzystywanie słownika ortograficznego,
 - wykorzystywanie domina ortograficznego,
 - dobieranie odpowiednich zdań do przedstawianych obrazków (na przykład poprawna pisownia wyrazów),
 - odpowiednie kształtowanie świadomości ortograficznej dziecka.

W terapii pedagogicznej wykorzystywany jest również odpowiedni system oceny. Na zajęciach terapii pedagogicznej zwykle przewiduje się oceny opisowe, przekazywane zarówno uczniom, jak i rodzicom. Oceniając ucznia, trzeba zwrócić uwagę na przejawy jego motywacji, aktywności oraz wysiłku włożonego w proces wykonania określonego zadania. Ważne jest też dostrzeganie każdego, nawet najmniejszego sukcesu danego dziecka. Działania takie przyczynią się do podtrzymania pozytywnej motywacji do nauki. Zastosowane mogą być różnego typu wzmocnienia, na przykład: pochwały, wyróżnienia, jakie dadzą temu dziecku poczucie wiary w swoje własne siły [Poleć 2004/2005, ss. 79–91].

Strategia pracy w domu rodziców z dzieckiem z dysleksją

Pierwszym oraz podstawowym zadaniem w pracy rodziców z dzieckiem z problemami dyslektycznymi jest praca nad skutecznym budowaniem pozytywnej samooceny – opartej na wierze w swoje zdolności, możliwości oraz umiejętności przezwycięzania konkretnych problemów. By pozytywnie wpływać na kształtowanie samooceny

u dzieci mających trudności dyslektyczne należy, utwierdzić je w przekonaniu, iż są powodem do dumy rodziców nie tylko dlatego, iż mają konkretne osiągnięcia.

Trzeba doceniać oraz ciągle podkreślać wysiłek takich dzieci włożony przez nie w naukę, szczególnie wówczas, kiedy nie przynosi on oczekiwanych rezultatów w formie pozytywnych ocen. Należy również uczyć dzieci stawiania sobie realnych celów, które będą możliwe do osiągnięcia. Pokonywanie przez dzieci kolejnych trudności w nauce czytania oraz pisanie daje im poczucie wiary w swoje własne możliwości oraz równocześnie chroni przed ewentualnym rozczarowaniem.

Drugim głównym zadaniem rodziców jest pomoc danemu dziecku we wdrażaniu go do systematycznej pracy oraz samokontroli. Uczeń o charakterze dyslektycznym nie może traktować swych problemów, wynikających z zaburzonych funkcji, jako swoistego usprawiedliwienia czy ucieczki przed pracą nad ich pokonaniem. Dlatego trzeba jasno określać dziecku granice istniejące pomiędzy lenistwem a trudnościami, a ponadto konsekwentnie nagradzać wysiłek włożony w podejmowaną pracę. Systematyczność w takiej pracy powoduje, iż jej efekty stają się znacznie bardziej widoczne, co z kolei zdecydowanie zachęca do kontynuacji podjętych działań oraz daje możliwość zbudowania pozytywnej samooceny, o jakiej była mowa już wcześniej.

Zgodnie z literaturą przedmiotu należy pamiętać, iż codzienne działania ze strony rodziców, wspierające dziecko, nie zastępują wychowania przedszkolnego / szkolnego, a także pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Rodzice w ramach podejmowanych działań, mogą podejmować następujące działania wspierające:

- „stworzenie przyjaznej atmosfery do odrabiania lekcji,
- pomoc w zorganizowaniu środowiska pracy – wygodne biurko i krzesło, odpowiednie oświetlenie, zgromadzenie przyborów oraz materiałów do nauki,
- pomoc w opracowaniu oraz respektowaniu harmonogramu dnia/tygodnia,
- dokładne sprawdzanie odrabianych lekcji,
- towarzyszenie dziecku podczas nauki. Większość osób z problemem dysleksji lepiej uczy się razem z inną osobą, bez względu na to, czy uczą się z kolegą, nauczycielem czy członkiem rodziny. Fakt, że mogą aktywnie przyswajać materiał, zwiększa prawdopodobieństwo, że go opanują,
- wspólna nauka poprzez zabawę,

- wspólna zabawa w odkrywanie wirtualnego świata: gry elektroniczne, zabawy z komputerem, korzystanie z Internetu,
- wspólne podejmowanie decyzji oraz wybór działań, które sprawiają dziecku przyjemność,
- zorganizowanie czasu wolnego dziecka oraz rekreacji,
- motywowanie i nagradzanie dziecka” [*Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją, Program... 2012*, s. 68 i nast.].

W tym kontekście można podać również kilka wskazówek dla rodziców dziecka dyslektycznego, które ułatwiają pracę terapeutyczną:

- „Terapię należy podejmować jak najwcześniej (najlepiej już od zerówki), po to, by w toku nauki napotykać więcej sukcesów niż stresu i niepowodzeń.
- Jeśli dyslektyk ma zaleconą pracę korekcyjną w domu, powinien ją wykonywać zgodnie z zaleceniem terapeuty (często w niewielkich dawkach). Można porównać to z antybiotykiem – należy go podawać w ściśle określony sposób albo wcale.
- Wakacje należy rozpocząć w dniu zakończenia roku szkolnego i zapomnieć o szkole. Rozmawiamy na wszystkie tematy, omijając te związane ze szkołą. Nie proponujemy żadnych ćwiczeń w pisaniu lub dyktand – to przynosi więcej szkód niż zysków. Oczywiście, jeśli dziecko sięgnie po książkę, to można się z tego tylko cieszyć.
- Jeśli dziecko źle czyta, powinno korzystać z biblioteki fonicznej.
- Jeśli brzydko pisze, powinno uczyć się pisać np. na komputerze – w późniejszej karierze szkolnej będzie to nieodzowna umiejętność.
- W przypadku brzydkiego, koślawego pisma dziecko powinno pisać ołówkiem, zawsze mieć pod ręką dobrą gumkę; dysgrafikom bardzo to pomaga.
- Nie siedzieć zbyt długo z dzieckiem nad lekcjami.
- Nie zabraniać dziecku zajęć dodatkowych.
- Nie należy porównywać dziecka z rodzeństwem.
- Nie bronić się przed posiadaniem w domu zwierzaka, zwłaszcza psa” [*Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją, Program... 2012*, s. 70].

Praktyczne metody pracy nauczyciela z dzieckiem z dysleksją

Podczas wspierania i pomocy dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, praca nauczyciela jest po prostu nieodzowna z wielu różnych powodów. W literaturze przedmiotu jasno wskazuje się, że do kluczowych kompetencji nauczycieli, jakie są niezbędne dla rozwoju edukacji włączającej (w przypadku specjalnych potrzeb edukacyjnych), zalicza się [Zaremba 2014, ss. 80–81]:

- zdolność do refleksji nad swoim własnym procesem kształcenia, stałe poszukiwanie zupełnie nowych informacji, jakie są pomocne w pokonywaniu przeszkód oraz wprowadzanie różnych innowacyjnych metod w zakresie nauczania;
- wysoką dbałość o dobro poszczególnych uczniów, przejmowanie na siebie odpowiedzialności za proces zaspokajania wszystkich potrzeb uczniów o charakterze edukacyjnym, a także udzielanie im koniecznego wsparcia; troskę o podejmowanie pozytywnego etosu pracy oraz o dobre relacje z innymi;
- współpracę z pozostałymi osobami (specjalistami oraz rodzicami), co ma służyć ocenianiu oraz planowaniu ciekawego programu uczenia;
- zastosowanie szerokiego wachlarza metod nauczania, dostosowanych do celów podejmowanych lekcji, wieku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dokładnego poziomu ich umiejętności oraz rozwoju, zaś następnie ocenienie efektów nauczania oraz skuteczności zastosowanych narzędzi;
- znaczącą troskę o kształcenie językowe w wielojęzycznych środowiskach, a także postrzeganie zróżnicowania kulturowego jako swoistej zalety.

Nauczyciel w opisywanym procesie powinien być profesjonalistą na każdym etapie swojej pracy.

Niniejsza wypowiedź miała na celu wyjaśnić pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych. W powyższym tekście omówiono również metody oraz środki, jakie mogą wykorzystywać nauczyciele oraz specjaliści w pracy z dzieckiem o takich potrzebach. Aby pomóc dziecku dyslektycznemu, należy podjąć odpowiednią terapię pedagogiczną. Są to działania, które niosą pomoc dzieciom przejawiającym nieprawidłowości w rozwoju i zachowaniu. Należy pamiętać o tym, aby formy i metody dostosować do predyspozycji ucznia.

Zadaniem rodziców jest to, aby budowali pozytywną samoocenę u swojego dziecka. Zwrócona również została uwaga na nauczycieli. Odgrywają oni ważną rolę w życiu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Bibliografia

Pozycje zwarte:

Grabalowska K., Jastrząb J., Mickiewicz J., Wojak M. (2005), *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, Wydawnictwo TNOiK Dom Organizatora, Toruń.

Jaś M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.

Sochacka K. (2008), *Uczeń zdolny z dysleksją* [w:] M. Wróblewska, *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

Artykuły:

Bogdanowicz M. (2013), *Symptomy ryzyka dysleksji*, „Blżej Przedszkola”, nr 1.

Zaremba L. (2014), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

Walkowiak M. (2011), *Diagnoza i terapia dziecka zagrożonego ryzykiem dysleksji, zaburzeniami mowy, czytania i pisania z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych „Moje Bambino”* [w:] W. Brejnak, E. Wolnicz-Pawłowska, *Logopedia a specjalne potrzeby edukacyjne w obliczu reformy szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Mysiek A., Drozdowska D., Olszewska B., Tynio Z. (1997), *Wskazania do pracy z dzieckiem dyslektycznym*, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy”, nr 4.

Poleć B. (2004/2005), *Ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową, wzrokową oraz doskonalące sprawność manualną dziecka – do wykorzystania przez nauczycieli i rodziców*, „Nauczanie Początkowe – Kształcenia Zintegrowane”, nr 2.

Przewodnik dla rodziców dzieci z dysleksją, Program. Uczenie się przez całe życie (2012), Warszawa.

Sęcińska J. (2005), *Dziecko ryzyka dysleksji – problemy diagnozy i terapii*, „Życie szkoły”, nr 2.

Zasady postępowania z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ATUT, 2015, nr 12.

Ustawy:

Ustawa z dnia 30 kwietnia 2013 r. – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, poz. 532, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2013/532/1>, dostęp: 07.05.2013.

Emilia Wasilewska

Spoleczna Akademia Nauk

Rozwój dziecka w perspektywie poglądów Marii Montessori

Child Development in the Perspective of Maria Montessori's Views

Abstract: Maria Montessori has developed a unique pedagogical concept. Her ideas and methods of upbringing have their followers around the world. In this statement we focus on discussing all areas of preschool child development, namely physical, mental, emotional and social development. In the M. Montessori's pedagogical system, her method is to support the child's development in a holistic way, so it was decided to describe individual areas of development stages and relate them to the assumptions of Montessori pedagogy.

Kew words: preschool child development, education, Maria Montessori

Wprowadzenie

Celem artykułu jest opisanie obszarów rozwoju fizycznego, psychicznego, emocjonalnego i społecznego dziecka w wieku przedszkolnym oraz ukazanie, jaki wpływ na każdy z nich mogą wywierać koncepcje wychowania Marii Montessori.

Okres średniego dzieciństwa, zwany także wiekiem przedszkolnym, trwa od 4 do 6 roku życia [Trempała 2011, s. 2012]. Jest to okres charakteryzujący się specyficznymi właściwościami, z których za najważniejsze można uznać: potrzebę ruchu, działania, impulsywność, zmienność reakcji uczuciowych, zaciekawienie przejawiające się w stawianiu pytań, naśladownictwo z tendencją do odtwarzania

i twórczego przetwarzania otaczającej dziecko rzeczywistości oraz myślenie konkretno-wyobrażeniowe. Wiek przedszkolny to okres intensywnego rozwoju, kiedy to dziecko otwiera się na otaczającą rzeczywistość. Dorośli są odpowiedzialni za to, by ten czas był pełen radości i pozytywnych doznań. Dziecku nie potrzeba wiele, by móc odkrywać świat. Okres przedszkolny to czas, w którym dziecko jest otwarte na nowe doświadczenia, czuje nieodpartą potrzebę poznawania. Dlatego dzieci, którym ogranicza się ruch, nie mogą się prawidłowo rozwijać. Doświadczenie, które pozostawia w człowieku ten okres życia, jest często podstawą, na której buduje się jego osobowość, jego stosunek do siebie, innych oraz całego świata. Można powiedzieć, że jest to najważniejszy okres życia każdego człowieka.

Rozwój dziecka to wzajemnie powiązane i przeplatające się ze sobą sfery rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i emocjonalnego.

Każde dziecko rozwija się w innym tempie, w rozmaitych warunkach środowiskowych i wychowawczych. Dzieci różnią się od siebie osobowością oraz rozlicznymi cechami fizycznymi i psychicznymi. Jednakże u wszystkich dzieci w tym okresie – pomiędzy 3 a 7 rokiem życia – zachodzą pewne istotne zmiany w psychice, zmiany typowe i charakterystyczne wyłącznie dla wieku przedszkolnego, skłaniające do odróżnienia tego okresu od innych okresów rozwojowych [Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża 1974, s. 86].

Mówiąc zatem o rozwoju psychofizycznym dziecka, autorka artykułu ma na uwadze następujące jego sfery:

- sferę fizyczną – wzrost i ciężar ciała, sprawność motoryczna, funkcja zmysłowa i stan zdrowia,
- sferę umysłową – rozumienie symboli, orientacja w świecie, opanowanie mowy, operacje umysłowe, rozwój funkcji psychomotorycznych,
- sferę społeczną – poczucie obowiązku, kontakty społeczne, zbiorowe współdziałanie, samopoczucie w grupie,
- sferę emocjonalną – kierowanie uczuciami, uzewnętrznianie uczuć,
- sferę wolicjonalną – wytrwałość w pracy, celowa działalność, podejmowanie inicjatyw, doprowadzanie podjętych działań do końca.

Rozwój fizyczny

Porównując okres średniego dzieciństwa z poprzednimi etapami, nie obserwujemy już tak gwałtownych zmian w rozwoju fizycznym, są to raczej zmiany powolne, stopniowe. Do końca tego okresu, a więc do 6 roku życia wzrost dziecka zwiększa się o około 22 cm, a masa ciała o około 6 kg. Dziecko w tym wieku osiąga średnio 117 cm wzrostu i wagę 21 kg [Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża 1974, s. 86]. Przebieg zmian rozwojowych w tym wieku jest raczej równomierny, chociaż między 4 a 5 rokiem życia zauważamy większy przyrost wysokości i masy ciała. Transformacjom podlega sylwetka dziecka: następuje jej wydłużanie się, rozrasta się twarzowa część mózgowcaszki [Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża 1974, s. 229], wystający brzuszec zanika.

Między 5 a 6 rokiem życia ogromnie nasila się potrzeba ruchu, a to za sprawą szybkiego przyrostu masy mięśniowej. Dzieci pięcio-sześcioletnie świetnie sobie radzą pod względem motorycznym. Szybko biegają, skaczą, wspinają się, jeżdżą na rowerze bez dodatkowych kółek, na rolkach, potrafią tańczyć, często też pływać. A jeśli nie, to chętnie się uczą. Maurice Debesse określa tę fazę jako „wiek koziołka” [Brzezińska, Appelt, Ziolkowska 2016, s. 165]. Jednocześnie jednak dziecko nie jest wytrzymałe na wysiłek fizyczny, męczy je jednostajna pozycja i monotony ruch. Jeśli chcemy pomóc dzieciom w rozwoju, musimy wziąć pod uwagę, że mają one inne potrzeby ruchu. Dzieci w tym wieku nie potrafią długo skupić się na jednej czynności, o czym nie pamiętają nauczyciele w szkołach, każący dzieciom siedzieć prosto w ławce przez całą lekcję. Warto zwrócić uwagę, że dzieci w tym wieku przyswajają nawet kilka umiejętności ruchowych jednocześnie. Widoczna jest u nich duża zmienność ruchów i niska zdolność koncentracji na jednej czynności [Strelau 2003, s. 299].

W wieku przedszkolnym wzrasta także umiejętność utrzymywania ciała w równowadze, dzięki czemu dziecko już tak często się nie przewraca, oraz rozwijają się czynności manualne, takie jak cięcie nożyczkami, rysowanie. Dzieci z większą łatwością manipulują małymi przedmiotami oraz narzędziami.

W okresie przedszkolnym narządy wewnętrzne dostosowują się wielkością do reszty ciała. Dopiero około 5 roku życia, kiedy masa ciała się zwiększa, a mięśnie rozrastają, pojemność płuc wzrasta i oddech staje się głębszy. Nadal niewielki jest

przekrój tchawicy oraz jamy nosowej. Warto podkreślić, że dzieci w wieku przedszkolnym często zapadają na choroby dróg oddechowych [Przetacznik -Gierowska, Makiello-Jarża 1974, s. 89].

Przewód pokarmowy, mimo że jest w pełni ukształtowany, to jednak nadal bywa wrażliwy. Dlatego tak istotna jest zdrowa dieta. Badania wskazują, że dzieci wychowywane w dobrych warunkach (pod względem odżywiania) są wyższe w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w gorszych warunkach [Harwas-Napierała, Trepmała 2004, s. 84].

Tempo rozwoju układu nerwowego w tym okresie jest wolniejsze niż w pierwszych trzech latach życia. Obserwuje się jednak doskonalenie zarówno struktury, jak i funkcji kory mózgowej. Dojrzewanie struktury pociąga za sobą możliwość coraz doskonalszego funkcjonowania. Dziecko potrafi wykonywać coraz więcej czynności. Poszerza swoje doświadczenia indywidualne dzięki możliwości wytwarzania odruchów warunkowych, na podstawie bodźców słownych [Harwas-Napierała, Trepmała 2004, s. 84].

W okresie przedszkolnym, dzięki wrażliwości zmysłów, szczególnie wzroku i słuchu, wzrasta u dziecka reakcja na bodźce. Uwaga jest mimowolna i skoncentrowana głównie na silnych bodźcach. Powoli kształtuje się spostrzeganie całościowe. W miarę rozwoju dziecko gromadzi coraz większą liczbę doświadczeń, które coraz skuteczniej porządkuje [Szybka 2009, ss. 61–62].

Ukształtowanie fizycznych cech dziecka zależne jest od całego szeregu czynników, przede wszystkim natury biologicznej i środowiskowej. Każde dziecko dziedziczy po swoich rodzicach pewne predyspozycje, które nazywamy czynnikami biologicznymi. Na to dziedziczne podłoże nakładają się warunki środowiskowe, w jakich dziecko wzrasta. Jeżeli od urodzenia ma ono właściwą opiekę i są zaspokajane jego potrzeby fizyczne i psychiczne, to jego rozwój przebiega zgodnie z tym odziedziczonym potencjałem.

Oczywiście, są w życiu każdego dziecka momenty przyśpieszonego, jak i zwolnionego wzrastania, nasilonych i osłabionych procesów dojrzewania niektórych organów oraz ich funkcji. Nauczyciel, który obserwuje dziecko na co dzień, powinien być czujny, by nie przeoczyć ewentualnych odchyleń i w porę zareagować. Badania

wykazują, że na zmiany w rozwoju fizycznym dzieci mają wpływ nie tylko warunki środowiskowe, ale także płeć i rasa [Harwas-Napierała, Trempała 2004, s. 48].

Rozwój psychiczny

Wraz z rozwojem fizycznym następują wyraźne zmiany w rozwoju psychicznym każdego dziecka. Dziecko podczas zabawy czy też wszelkiej aktywności ruchowej poznaje coraz więcej nowych przedmiotów oraz zjawisk, uczy się odróżniać ich cechy i znaczenia. Zdaniem Lidii Wołoszynowej „dopiero udział możliwie największej liczby narządów zmysłowych w percepcji zwiększa zmysłową aktywność dziecka, zapewniając mu pełniejsze, konkretniejsze i dokładniejsze spostrzeżenia” [Wołoszynowa 1996, s. 183]. Dzieci w wieku przedszkolnym potrzebują wielu realnych przedmiotów, aby nimi manipulować i dokonywać operacji myślowych, co wymaga dostarczenia odpowiednich materiałów służących do wyrażania siebie, do myślenia, współdziałania i komunikowania się z innymi. Dzieci w tym wieku konstruują swoją wiedzę dzięki doświadczaniu. W przedszkolach Montessori wszystko to, co potrzebne do tego rozwoju jest odpowiednio przygotowane, zarówno otoczenie, jak i materiały, z których dzieci korzystają. To, że dzieci nie są w stanie wykonać pewnych ćwiczeń czy operacji myślowych, nie oznacza, że są do nich niezdolne – raczej jeszcze niegotowe do ich podjęcia. Należy dać dziecku czas, dostosowując wszystko do jego rytmu rozwojowego. Należy pamiętać, że okres wczesnoszkolny to czas, w którym kształtują się u dzieci pojęcia i postawy wobec świata, innych osób i siebie samych. Dlatego tak ważna jest jakość doświadczeń i przeżyć w kontaktach z otoczeniem. Najważniejszym elementem nauczania podstawowych pojęć jest pomaganie dziecku w stopniowym przechodzeniu od myślenia konkretnego do wyższych stopni myślenia – myślenia symbolicznego, abstrakcyjnego [Adamek 1996, s. 108].

Dziecko podczas pobytu w przedszkolu powinno osiągnąć gotowość szkolną. Do jej osiągnięcia konieczny jest prawidłowy rozwój fizyczny, a także dojrzałość umysłowa. Podstawą tej dojrzałości umysłowej jest rozwój procesów poznawczych: rozwój wrażeń i spostrzeżeń, uwagi, pamięci, mowy i myślenia. Wszystkie one razem

wzięte stanowią o poziomie rozwoju umysłowego dziecka. W wieku przedszkolnym wszystkie te procesy szybko się rozwijają, szczególnie wyobraźnia, co przejawia się w twórczych zdolnościach dzieci. Każdy rok przynosi nowe sukcesy, np. 3-latek jest zdolny odróżnić 4 zasadnicze barwy. Natomiast dziecko 5-letnie jest już zdolne nie tylko je odróżnić, ale i poprawnie nazwać. Procesy woli dziecka ujawniają się dopiero ok. 5–6 roku życia. Wtedy to można zauważyć, że dziecko bardziej się stara, kiedy zależy mu na osiągnięciu celu, czy to w zabawie, czy w życiu, kiedy trzeba podporządkować się pewnym zasadom. Dziecko cieszy się, kiedy zdobywa nowe umiejętności, jego motywacja wynika z pragnienia stawania się lepszym, mądrzejszym, silniejszym. Dziecko w tym okresie „otwiera się ku światu”, zarówno w sensie akceleracji zainteresowań, zjawisk i przedmiotów w otaczającej je rzeczywistości, jak i w sensie stawania się istotą społeczną, coraz bardziej świadomą siebie i obecności innych ludzi oraz charakteru nawiązywanych kontaktów. W związku z tym warto podkreślić, że zmiany jakościowe w psychice dziecka nie zależą tylko od genów ani nie zachodzą w procesie dojrzewania, lecz polegają przede wszystkim na aktywnym gromadzeniu własnych doświadczeń. Ważnym obszarem zmiany jest przejawiana w tym okresie inicjatywa i odkrycie siebie jako sprawcy działań [Matejczuk 2012, s. 5].

Montessori podkreślała znaczenie zdobywania doświadczenia w procesie wychowania dzieci i osiągnięcia samodzielności. Uważała, że najgorsze, co można zrobić, to zniszczyć siłę, jaka drzemie w dziecku. „Pozwól mi zrobić to samemu” – powtarzała często Montessori, byśmy my dorośli nie zapominali, że dziecko pragnie być samodzielne. Wychowywać dziecko mądrze, to stawiać mu wymagania odpowiednie do wieku i możliwości. Wychowywać to zrezygnować z wyręczania, pozwolić na zmaganie się z własnymi problemami, na uczenie się na błędach. Troska o bezpieczeństwo jest konieczna, ale w granicach zdrowego rozsądku. Prawdziwa pomoc dawana dziecku w procesie jego dorastania powinna polegać nie na uzależnianiu go od siebie, ale na wzmacnianiu poczucia własnej wartości, wynikającej z sukcesów w samodzielnym działaniu. Montessori uważała, że trzeba dziecku zaufać i wierzyć, że sobie poradzi, pamiętając przy tym, że z samodzielnego dziecka wyrośnie samodzielny dorosły. Dziecko, które wykonuje wiele czynności samo, jest pewniejsze siebie, bardziej niezależne, a co ważniejsze, ma pozytywny obraz własnej osoby.

„Skuteczna działalność pedagogiczna będzie pomagała małym dzieciom kroczyć po drodze wiodącej do samodzielności. Należy im dopomagać, aby same chodziły, biegały, wchodziły i schodziły ze schodów, podnosiły przedmioty, które upadły, aby się ubierały, wyrażały swoje żądania za pomocą słów zrozumiałych – oto na czym polega wyrabianie samodzielności” [Montessorii 2005, s. 54].

Ogromne znaczenie w rozwoju umysłowym dziecka w okresie przedszkolnym mają: uwaga, wyobrażenia i pamięć. Uwaga dziecka współpracuje zarówno z czynnościami spostrzegania, jak i z innymi procesami poznawczymi. Jest przede wszystkim mimowolna, nie jest natomiast ani zbyt trwała, ani też podzielna. Uwagę dziecka w trakcie zabawy mogą przykuć mocne i interesujące bodźce, ale pojawienie się nowych zjawisk lub przedmiotów może spowodować, że dziecko szybko zmieni obiekt swojego zainteresowania. Uwaga przedszkolaka nie jest przerzutna – z jednej strony dziecko zaaferowane jakąś czynnością nie potrafi bez protestów oderwać się od niej, a z drugiej strony, pod wpływem rozmaitych czynników, takich jak hałas czy zmęczenie, traci nią zainteresowanie. Pod koniec okresu przedszkolnego kształtuje się u dziecka uwaga dowolna, sterowana wysiłkiem woli. Rozwija się ona pod wpływem zadań i poleceń stawianych dzieciom przez dorosłych, których wypełnianie jest obiektywną koniecznością, choć nie zawsze łączy się z subiektywną przyjemnością [Jugowar 1982, s. 34]. Uwaga dowolna rozwija się lepiej pod wpływem gier i zabaw dydaktycznych i ruchowych, bowiem wymagają one od dziecka przestrzegania różnych reguł oraz pokonywania przeszkód. Czynnikiem rozwoju uwagi u dziecka jest jego własne zainteresowanie. Mel Levine zdefiniował uwagę jako proces zachodzący w mózgu (nazywany też koncentracją), dzięki któremu człowiek jest w stanie skoncentrować swoje myślenie, odczucia i pamięć [Epstein 2014, s. 166].

Dziecko bada otaczającą je rzeczywistość z wielką ciekawością, angażując przy tym wszystkie swoje zmysły. Obserwuje otoczenie, słucha, dotyka, wącha, smakuje i w miarę swoich możliwości próbuje wyjaśnić naturę zjawisk. Dzieci stają się zdolne do ukierunkowania uwagi zgodnie z otrzymanym poleceniem czy realizowanym celem, zaczynają też dowolnie odtwarzać dane pamięciowe. Stopień koncentracji uwagi na bodźcach zależy nie tylko od wieku dzieci, ale także od ich cech indywidualnych. Sześciolatki coraz dłużej koncentrują uwagę na podjętym działaniu. Wraz

z wiekiem czas trwania rozmaitych czynności wykonywanych przez dzieci wydłuża się, co świadczy o tym, że skupiają one coraz większą uwagę na tym, czym się zajmują [Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża 1974, s. 446].

Jak pisze Lew Wygotski [2002, s. 124], pamięć i wyobrażenia są dla rozwoju psychicznego w tym wieku funkcjami wiodącymi. Inne funkcje, jak na przykład myślenie, zostają im podporządkowane. Dla dziecka w wieku przedszkolnym myśleć znaczy przypominać sobie, tj. odnosić się do swoich wcześniejszych doświadczeń [Wygotski 2002, s. 97]. Tę logikę myślenia w wieku przedszkolnym Piaget nazywa intuicją, ponieważ dziecko, rozumując, opiera się wyłącznie na własnych obserwacjach i doświadczeniach, których zakres jest ograniczony właściwościami wrażeń zmysłowych i afektywnych. Dziecko nie jest jeszcze na tyle rozwinięte, by skorzystać z doświadczeń innych ludzi. Dopiero w późniejszym wieku przedszkolnym zaczyna ono poznawać reguły, które wiążą przyczyny i skutki wszystkich zdarzeń.

W okresie przedszkolnym pamięć jest na etapie bardzo intensywnego rozwoju. Pamięć dzieci w wieku od 3 do 7 lat ma charakter mimowolny, podobnie jak wyobrażenia i uwaga. Procesy te zachodzą w trakcie różnych aktywności dziecięcych, wręcz niezależnie od dziecka. Montessori pisała, że do 3. roku życia dziecko chłonie informacje o otaczającej rzeczywistości bez wiedzy i woli czynienia tego [Guz 1998, s. 19]. Pamięć dowolna, czyli zdolność świadomego zapamiętywania i przypominania, rozwija się pod koniec okresu przedszkolnego. Przedszkolak podczas samorzutnej zabawy przypadkowo utrwała w pamięci sporo nowych informacji, które są trwale zapamiętywane. Jest to przejaw rozwoju pamięci świeżej (bezpośredniej) i trwałej.

Biorąc to wszystko pod uwagę, należy podkreślić, że aby programy kształcenia i nauczania, były skuteczne, powinny oddziaływać na dziecko całościowo, a więc na jego sferę fizyczną, poznawczą, społeczną i emocjonalną. Powinny dawać każdemu dziecku możliwość bezpośredniego działania, doświadczania, przeżywania. Zapewnienie dziecku warunków takiej wielostronnej aktywności intensywnie rozwija wszystkie procesy psychiczne i w sposób istotny stymuluje jego rozwój. Takie szanse wielostronnego rozwoju daje właśnie koncepcja wychowania, jaką stworzyła Montessori.

Rozwój emocjonalny

Wiek przedszkolny stanowi istotny okres dla kształtowania postaw charakteru, m.in. stosunku dziecka do samego siebie, innych ludzi, norm i zasad przyjętych w danej społeczności. Dzieci potrafią już dokładnie rozpoznawać emocje nie tylko u siebie, ale i u innych ludzi, co ujawnia się szczególnie w ich twórczych zabawach w role. W zabawach tych dzieci pokazują swoje autentyczne emocje, tj. radość, smutek, złość i wiele innych. W końcowej fazie tego okresu, czyli około 6 roku życia zaznaczają się początki panowania dziecka nad reakcjami emocjonalnymi [Szybka 2009, s. 74].

W porównaniu z wcześniejszymi okresami rozwojowymi wiek przedszkolny cechuje wzbogacenie się i duże zróżnicowanie życia uczuciowego. Jakkolwiek już w wieku poniemowlęcym obserwujemy w zachowaniu się dzieci przejawy takich uczuć, jak: gniew, strach, radość, wstyd, niechęć czy też zazdrość, to jednak przejawy te są często niewyraźne i niejednoznaczne. Dziecko nie potrafi ukrywać czy tłumić swych uczuć, tak jak to robią czasami dorośli. We wczesnej i średniej fazie przedszkolnej, mniej więcej do 6 roku życia, zachowanie dzieci cechuje impulsywność. Emocje są silne i gwałtowne, choć najczęściej szybko mijają. Dzieci nie tłumią swych uczuć, tylko „wylewają” je na zewnątrz. Dziecięca radość to głośny, niczym nieskrępowany śmiech, natomiast złość wyrażona jest głośnym krzykiem, a nawet całym ciałem, np. tupaniem nogami. Zdarza się, że dzieci reagują niewspółmiernie do zaistniałej sytuacji, np. płaczą bez większego powodu. Bywają też bardzo zmienne w swych nastrojach, w jednej chwili z radości, wielkiej euforii przechodzą w stan rozpacz, żalu, smutku czy złości [Harwas-Napierała, Trempała 2004, s. 58].

Aby dziecko prawidłowo się rozwijało, w przedszkolu musi panować dobra, miła i przyjazna atmosfera. To właśnie nauczyciel jest za nią odpowiedzialny. Musi pamiętać, że to porządek i rutyna dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Montessori uważała, że dzieci, które dorastają w harmonijnym otoczeniu, mają większą szansę, by stać się silnymi jednostkami i dobrze funkcjonować w społeczeństwie.

Dla dziecka osoba dorosła jest jak model zachowań społecznych. Kiedy nauczyciel darzy dzieci miłością, dzieci odczuwają to wszystkimi zmysłami. Dzięki temu

kształtują od początku swój osobisty system wartości. Wszystkie podstawowe uczucia, takie jak: miłość, gniew, strach, zaufanie, nieufność czy bycie kochanym, rozwijają się w interakcji z dorosłymi, zanim jeszcze dziecko skończy 6 lat.

Rozwój sfery emocjonalnej w dużej mierze uzależniony jest od kontaktów społecznych dziecka.

Rozwój społeczny

Uspołecznienie, jak twierdzi Philip Zimbardo, jest procesem, który kształtuje zachowanie jednostki i trwa przez całe jej życie [Zimbardo 1999, s. 54]. Rozwój społeczny dziecka możemy rozpatrywać w dwóch kontekstach. Pierwszy, podstawowy jest związany z rozwojem społecznym (socjalizacją). Jego celem jest poznanie struktury i zasad, jakie panują w grupie. Obserwując dzieci, zauważymy, że wcielają się one w różne postacie, by móc odnaleźć się w innej roli. Dziecko odczuwa potrzebę utożsamiania się z innymi. Zabawy te mają zawsze jakieś zasady, które dzieci same ustalają i których pilnują. Zabawy służą więc socjalizacji dziecka. Tym drugim aspektem jest z kolei kształtowanie się jednostki w grupie. Tutaj najważniejszą rolę odgrywa rodzina, jako pierwsza grupa, w której dziecko funkcjonuje. To dzięki niej poznaje wzorce zachowań czy system wartości. Każdy człowiek ma potrzebę przynależności do grupy, na początku jest nią właśnie rodzina, a potem grupa kolegów i koleżanek w przedszkolu [Harwas-Napierała, Trempla 2000, ss. 112–114].

Już przed drugim rokiem życia zauważymy, że dzieci zaczynają nawiązywać kontakty społeczne. Natomiast dopiero w przedszkolu mają większą możliwość spotkań i poznawania rówieśników. Będąc w przedszkolu, każde dziecko stopniowo poznaje zasady panujące w grupie, uczy się różnych zachowań w zależności od sytuacji. Niezwykle istotny jest tu rozwój mowy, w końcu to ona ułatwia nam kontakt z drugim człowiekiem. Jeśli dziecko nie potrafi mówić, jego adaptacja w przedszkolu i próba nawiązania kontaktu z innymi dziećmi jest utrudniona. Młodsze dzieci przeważnie charakteryzują się postawą egocentryczną. Dopiero około piątego roku życia przedszkolaki zaczynają odczuwać satysfakcję z dzielenia się, wspólnej zabawy. Dzieciom,

które mają okazję uczęszczać do przedszkola, łatwiej nawiązywać kontakty społeczne z innymi dziećmi i łatwiej znosić zmiany.

Podłożem dla prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, a także rozwoju osobowości jest właśnie rozwój emocjonalno-społeczny. Przebywając w grupie przedszkolnej, dziecko może tworzyć obraz samego siebie, który jest bardzo ważnym składnikiem osobowości. Wszystkie pozytywne i negatywne doświadczenia emocjonalne, jakie stają się udziałem małego człowieka, pozostawia ślad w jego późniejszym życiu.

Korzystne warunki dla rozwoju społecznego stwarzają m.in. zróżnicowane wiekowo oddziały Montessori, które obejmują trzy roczniki [Guz 1998, s. 184], dlatego w przedszkolu w jednej grupie znajdują się dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Dzieci pomagają sobie i opiekują się sobą nawzajem, dzięki czemu uczą się współpracy i odpowiedzialności. Taka zróżnicowana wiekiem grupa umożliwia nie tylko rozwój społeczny, ale i zdobywanie doświadczeń emocjonalnych i intelektualnych. Tworzenie grup mieszanych wiekowo zapobiega także kształtowaniu się poczucia niskiej wartości, z tego względu, że zawsze w grupie znajdzie się ktoś, kto również ma z czymś problem.

Rozwojowi społecznemu dzieci kształconych w systemie Montessori sprzyjają także zasady pracy dydaktyczno-wychowawczej [Guz 1998, s. 185]. Te zasady to m.in.: samodzielność, indywidualizacja, wolność w działaniu, zasada ładu i porządku. Materiały dydaktyczne celowo występują w pojedynczych egzemplarzach, by dzieci wykształciły w sobie cierpliwość i umiejętność szanowania potrzeb innych. Uczestnicząc w codziennych zajęciach, dzieci uczą się społecznych zachowań, takich jak np. utrzymanie porządku czy dbanie nie tylko o swoje, ale przede wszystkim o cudze rzeczy. Materiał dydaktyczny jest ponadto tak skonstruowany, by dzieci mogły samodzielnie dokonywać „kontrol błędów”. W związku z tym koledzy są postrzegani jako partnerzy w działaniu, a nie jako konkurenci – a więc inaczej niż w tradycyjnym systemie. Zamiast rywalizować, dzieci uczą się współpracy.

Bibliografia

Adamek I. (1996), *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*, Wyd. WSP, Kraków.

Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.

Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. GWP, Sopot.

Epstein M. (2014), *Z notatek obserwatora Montessori w praktyce*, Wyd. Impuls, Kraków.

Guz S. (1998), *Edukacja w systemie Montessori. Podręcznik dla nauczycieli i studentów*, t. I, II, Wyd. UMCS, Lublin.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wyd. PWN, Warszawa.

Jugowar B. (1982), *Psychologia rozwojowa dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Matejczuk J. (2014), *Rozwój dziecka*, Wyd. IBE, Warszawa.

Miksza M. (2014), *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Wyd. Impuls, Kraków.

Montessori M. (2005), *Domy Dziecięce*, Wyd. Żak, Warszawa.

Przetacznik-Gierowska M., Makielo-Jarża G. (1974), *Psychologia rozwojowa*, WSiP, Warszawa.

Strelau J. (2003), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, GWP, Gdańsk.

Szybka P. (2009), *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie pierwszej pomocy przedmedycznej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.

Trempała J. (2001), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. PWN, Warszawa.

Wołoszynowa L. (1996), *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, Wyd. PWN, Warszawa.

Wygotski L.S. (2002), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań.

Zimbardo P.G. (1999), *Psychologia i życie*, Wyd. PWN, Warszawa.

Katarzyna Kurowidzka

Spółeczna Akademia Nauk

Zdolności i uzdolnienia uczniów a skuteczność procesu kształcenia

Students' Abilities and Talents and the Effectiveness
of the Educational Process

Abstract: Continuous development in the sphere of education is the basis in a constantly changing world. Today's situation requires individuals to intentionally use their abilities and highly developed self-awareness in taking action. The day of continuous progress requires educators to educate people aware of their strengths and their value. This statement focuses on presenting the issue of students' abilities and talents in the perspective of the learning process. Attention was paid to the organization of the education process and the teacher's role in the perspective of individualisation of classes.

Kew words: education, abilities, learning process, organization of the education

Wstęp

Skuteczność procesu kształcenia można określić poprzez porównanie uzyskanych rezultatów kształcenia z przyjętymi wcześniej dla niego celami [Palka 2003, s. 22]. Według Kazimierza Denka, profesora nauk humanistycznych i pedagoga, celami edukacyjnymi są: „świadome, z góry oczekiwane, planowane a zarazem w miarę konkretne efekty systemu edukacji narodowej. Efekty te odnoszą się do pożądanych zmian, które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach poznawczych i zainteresowaniach studentów w rezultacie procesu dydaktyczno-wychowawczego” [Denek 1990, ss. 131–132]. Janusz Gnitecki posługuje się szerszą formułą celów edukacji, definiując

globalny cel kształcenia jako postulowany stan rzeczy oraz działania służące osiągnięciu tego stanu w warunkach wyznaczanych przez środowisko, w jakim uczeń funkcjonuje oraz jego indywidualne możliwości [Gnitecki 1984, s. 76].

Większość pedagogów wskazuje na różnicę pomiędzy pojęciem „skuteczności kształcenia” oraz „efektywności kształcenia”. K. Denek wyjaśnia, że „skuteczność jest elementem składowym efektywności kształcenia” [Denek 1980, s. 41], z kolei wyznacznikami tej efektywności są: skuteczność, ekonomiczność i sprawność. Wynika z tego, że badanie skuteczności kształcenia oznacza poddawanie pomiarowi i ocenie stopnia realizacji materiału nauczania oraz osiągnięcia celów edukacyjnych [Denek, Gnitecki 1983, s. 99].

Jerome Seymour Bruner w swoich rozważaniach zaznacza, że nauczanie nie powinno być dostosowywane do poziomu przeciętnego. Jego główne zadanie polega na opracowaniu zróżnicowanych materiałów dopingujących uczniów utalentowanych, a jednocześnie dodających wiary w siebie i chęci do nauki tym mniej uzdolnionym [Bruner 1965, s. 73]. Była minister edukacji narodowej, Katarzyna Hall, w jednym z wywiadów zwróciła uwagę na narastający problem dotyczący pracy w szkołach na równym poziomie z całą klasą jednocześnie. Jej zdaniem obowiązkiem szkoły i nauczyciela jest rozpoznanie zdolności ucznia oraz zorganizowanie indywidualnej pracy z każdym z nich. Zwiększa to jego szansę na osiągnięcie sukcesów i poszerza grupę uczniów z wysokimi osiągnięciami edukacyjnymi [Wywiad z minister edukacji narodowej Katarzyną Hall 2011]. Potrzeba zatem prawidłowego diagnozowania zdolności kierunkowych uczniów i realizacji zindywidualizowanego procesu kształcenia, co w znacznym stopniu warunkuje jego skuteczność.

Zdolności i uzdolnienia a osiągnięcia szkolne uczniów

Autorzy raportu na temat światowych rozwiązań w procesie edukacji osób zdolnych wskazują ponad 100 definicji pojęcia „zdolności” i „ucznia zdolnego” [Dyrda 2012, s. 60]. Analizując badania dotyczące postrzegania zdolności w różnych krajach i instytucjach, wyróżniono jako główne sposoby ich rozumienia: wysoki poziom inteligencji ogólnej, inteligencje wielorakie, umiejętności metakognitywne, różnice

w przetwarzaniu informacji, wysokie osiągnięcia, talent i umiejętności cenione w danym społeczeństwie [Czaja-Chudyba 2009, s. 17]. Pojęcie zdolności można rozumieć także jako maksymalną, możliwą do osiągnięcia przez jednostkę sprawność, cechę procesów poznawczych, sprawność działania oraz aktywność twórczą [Czaja-Chudyba 2009, ss. 17–18]. Taki sposób postrzegania zdolności dzieli je na zdolności ogólne, możliwe do zmierzenia za pomocą testów do badania inteligencji ogólnej oraz zdolności specyficzne, dotyczące konkretnych dziedzin i działań [Siekańska 2004, s. 116]. W praktyce najczęściej postrzega się je jako możliwość biegłego wykonania danej czynności. Pojęcie zdolności łączy się więc ze sprawnością działania, większym tempem procesów poznawczych oraz szybszym i lepszym wykorzystywaniem zgromadzonych informacji. Można je również postrzegać jako szansę, pozostającą w sferze możliwości dziecka oraz sprawności maksymalnej jaką uczeń mógłby osiągnąć w optymalnych do przygotowania się warunkach.

W różnorodnych definicjach zdolności wymienia się, jako ich istotne składniki: wysoki poziom inteligencji, uzdolnień kierunkowych lub zdolności twórczych. Każda definicja wskazuje na znaczenie motywacji, warunków przygotowawczych oraz cech osobowości. Zróżnicowane koncepcje rozwojowe wskazują na istnienie potencjalnych zdolności, określanых jako naturalne, które pod wpływem kształcenia rozwijają się w talenty lub uzdolnienia kierunkowe, ujawniające się w konkretnej dziedzinie aktywności. Zdolności człowieka można rozumieć jako dwa rodzaje dyspozycji – globalną, odnoszącą się do umysłu jako całości oraz lokalną, wyspecjalizowaną w odbiorze i przetwarzaniu konkretnych bodźców. Wymienionym dyspozycjom odpowiada dwa rodzaje zdolności: ogólne i specjalne. Zdolnościami nazywamy zdolności ogólne, natomiast uzdolnieniem określa się zdolności specjalne i kierunkowe. Takie wyodrębnienie zdolności specjalnych wskazuje na istnienie uzdolnień do wykonywania konkretnych form aktywności. Stąd wziął się powszechny sposób klasyfikacji zdolności specjalnych wzorowany na podziale i kierunkach działań ludzkich. Klasyfikując zdolności dzieci w wieku szkolnym, wymienia się między innymi zdolności językowe, matematyczne, plastyczne, techniczne, muzyczne i inne [Lewowicki 1977, ss. 95–97].

Na rozumienie pojęcia ucznia zdolnego mają wpływ oceny psychologiczne i społeczne. W rozumieniu społecznym uczeń zdolny dobrze się uczy, ma osiągnięcia

i jest grzeczny. Natomiast podejście psychologiczne określa mianem ucznia zdolnego takiego, który ma wysoki iloraz inteligencji, rozwiniętą aktywność twórczą i charakteryzuje się niepokojem poznawczym [Taraszkiewicz, Karpa 2009, ss. 85–86].

Nierozzerwalnie z pojęciem ucznia zdolnego wiążą się kolejne określenia: poziom zdolności (zdolny, bardzo zdolny), rodzaje zdolności oraz uzdolnienia twórcze (myślenie konwergencyjne i myślenie dywergencyjne). Rozróżniając u ucznia poziom inteligencji, rodzaj jego zdolności i możliwości twórczych Irena Borzym, polska pedagog, wyróżnia trzy grupy zdolnych uczniów: zdolnych intelektualnie, uzdolnionych w konkretnych dziedzinach oraz uzdolnionych twórczo [Czelakowska 2007, s. 151].

Edukacja powinna opierać się na wykorzystywaniu wszystkich mocnych stron ucznia w celu rozwoju jego uzdolnień oraz kompensacji braków. Szczegółowych informacji dotyczących poziomu zdolności oraz jej zakresu powinna dostarczać wieloaspektowa diagnoza i analiza każdego indywidualnego przypadku [Liomot 2012, s. 101].

Zarówno pedagodzy, jak i psycholodzy nieustannie zgłębiają także temat osiągnięć szkolnych. Przyjmuje się, że odpowiedzialne są za nie głównie „kompetencje szkolne” dziecka, rozumiane jako zespół umiejętności motywowania, uczenia się oraz korzystania z wiedzy, które bezpośrednio wpływają na jego funkcjonowanie w roli ucznia.

Osiągnięcia szkolne, czyli oceny lub wyniki, są podstawą wnioskowania o poziomie kompetencji szkolnych oraz definiowania zdolności uczniów. Jednakże badania niejednokrotnie pokazują, że wybitnie zdolne jednostki często nie uzyskują wysokich wyników i osiągnięć szkolnych we wszystkich dziedzinach [Sękowski 2004, s. 47]. Z badań wynika, że na osiągnięcia szkolne może wpływać szereg czynników, takich jak: osobowość ucznia, inteligencja czy styl uczenia się. W większości przypadków styl uczenia się rozpatrywany jest jako specjalny przypadek stylów poznawczych, charakterystyczny stały sposób funkcjonowania poznawczego, skoncentrowany na stałych postawach, preferencjach i strategiach poznawania, przyjmowania informacji, zapamiętywania i myślenia. W badaniach dotyczących stylów poznawczych wskazuje się na jego odmiennność w stosunku do zdolności. Zaznacza się, że styl uczenia się jest techniką osiągania celów i nie określa kompetencji w zakresie ich realizacji. Pomiar zdolności z kolei jest obiektywnym wskazaniem najlepszego dla ucznia sposobu funkcjonowania w danym zakresie [Sękowski 2004, ss. 55–56].

Style uczenia się mają wiele wyznaczników. Jednym z nich jest preferencja modalna jednostki, która na płaszczyźnie edukacyjnej dotyczy modalności sensorycznej. Definiowana również jako reprezentacja zmysłowa jest cechą określającą dominujący rodzaj zmysłu i sposób reagowania na bodźce z zewnątrz [Juszczak 2005, s. 56].

Wyróżnia się cztery główne rodzaje modalności: wzrokową – wzrokowiec uczy się najefektywniej, jeśli bodźce oddziałują na jego zmysł wzroku (kanał wzrokowy *Visual* – V), słuchową – słuchowiec najlepiej zapamiętuje to, co usłyszy (kanał słuchowy *Audial* – A), kinestetyczną – kinestetyk uczy się poprzez działanie (kanał kinestetyczny *Kinesthetic* – K) oraz dotykową – dotykowiec najszybciej przyswaja i zapamiętuje informacje otrzymane przez bodźce oddziałujące na zmysł dotyku (kanał dotykowy *Touchung* – T) [Juszczak 2005, s. 56].

Jeżeli wszystkie cztery kanały rozwinięte są w takim samym stopniu, uczeń odbiera za pomocą ich wszystkich bodźce z zewnątrz. W większości przypadków można jednak zaobserwować dwukanałowe kombinacje typu: V+A, A+K lub V+K. W takich kombinacjach pierwszy kanał jest dominującym, drugi pomocniczym. Mniejszą grupę stanowią uczniowie, którzy gromadzą informacje przy użyciu tylko jednego kanału. Ograniczenie ich percepcji do jednego sposobu wywołuje konkretny styl uczenia się, np. czytania notatek dla wzrokowca lub odsłuchiwanie dla słuchowca [Kwaśniewski 1995, s. 22]. Rozpoznanie dominującej modalności u ucznia umożliwia szybsze i łatwiejsze dostosowanie indywidualnego podejścia do niego oraz stworzenie szansy na osiągnięcie sukcesów. Punktem wyjścia do dalszych działań edukacyjnych powinna być więc indywidualna, szeroka diagnoza każdego dziecka.

System edukacyjny w Polsce, nastawiony na statyczny sposób przekazywania wiedzy, utrudnia naukę uczniom kinestetycznym. Stąd niezwykle istotne dla dzisiejszej edukacji pojawiające się wyniki badań dotyczących modalności i preferencji modalnych u dzieci. Pomagają one pedagogom w zrozumieniu tego zagadnienia i uświadomieniu sobie konieczności diagnozowania i indywidualizowania procesu kształcenia. Każdy pedagog podczas obiektywnej oceny osiągnięć szkolnych powinien wziąć pod uwagę wiele czynników, takich jak różne modalności ucznia oraz rozbieżności pomiędzy jego rzeczywistymi zdolnościami a osiągnięciami szkolnymi.

Według badań Danuty Czelakowskiej można wyróżnić częste cechy zachowania uczniów z niskimi osiągnięciami szkolnymi, pomimo ich wysoko rozwiniętych zdolności kierunkowych, a także wskazać główne przyczyny trudności i niepowodzeń szkolnych. Należą do nich: fantastyczne i nierealne pomysły dziecka, które często próbuje je realizować bez względu na brak możliwości; niezrozumienie w grupie rówieśniczej ze względu na inną perspektywę postrzegania problemów; tolerancja wszelkich niejednoznaczności, przez co dziecko może być postrzegane jako niejednoznaczne lub nieprecyzyjne; dziecko uczy się bardzo szybko, często stosując własne, pretensjonalne metody, przez które może być podejrzewane o niesamodzielność; preferowanie samotności, co może być odbierane jako problemy z integracją z grupą; uczeń może lubić rywalizację i dominację, a jego chęć zaimponowania innym może spowodować brak akceptacji ze strony grupy. Niektóre dzieci przejawiają również niestabilność emocjonalną, nieśmiałość lub nadpobudliwość psychoruchową [Czelakowska 2007, s. 154].

Podczas omawiania niepowodzeń szkolnych warto wspomnieć o Syndromie Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych. Z definicji jest niepowodzeniem szkolnym ucznia zdolnego, który nie wykorzystuje w pełni swoich potencjałów i możliwości. Przejawia się dużą rozbieżnością pomiędzy ocenami, wynikami i szkolnymi zachowaniami ucznia a jego wysokim potencjałem, inteligencją, twórczością i uzdolnieniami kierunkowymi.

W środowisku szkolnym najlepiej funkcjonują dzieci określane „akademickim typem ucznia”, czyli przejawiający zdolności językowe, logicznego myślenia czy matematyczne. Ta grupa uczniów charakteryzuje się największymi osiągnięciami szkolnymi, mierzonymi za pomocą testów szkolnych lub testów kompetencji. Wynika to z przyjmowanej powszechnie koncepcji inteligencji jako zdolności do szybkiego udzielania trafnych i zwięzłych odpowiedzi, szybkiego logicznego myślenia oraz płynnego rozwiązywania problemów związanych z umiejętnością sprawnego posługiwania się językiem.

Inną dydaktyczną przyczyną zjawiska niepowodzeń szkolnych jest zuniforowany system pracy z uczniami, który utrudnia indywidualizowanie procesu kształcenia i dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela. System nauczania często

uniemożliwia połączenie nauki z rzeczywistymi potrzebami dzieci i młodzieży. Nierzadko uczniowie słabi zostają skazani na niepowodzenia, a najlepsi nie mają możliwości ciągłego rozwoju. Na szczęście dla uczniów i kreatywnych nauczycieli, wiele zmienia się w tym zakresie na lepsze [Kupisiewicz 2000, s. 260].

Różnorodność poglądów i nurtów dotyczących zdolności i uzdolnień pozwala na wyróżnienie wartościowych modeli zdolności, które są inspiracją dla praktyków i badaczy. Modele, na których skupia się współczesna literatura to modele strukturalno-interakcyjne (modele Renzulliego, Monksa i Tannenbauma) oraz modele rozwojowe (koncepcja Piageta, Feldmana i Gardnera). Coraz częściej prezentowana wizja oświaty koncentrującej się na jednostce daje szansę realnego osiągnięcia sytuacji, w której każdy uczeń odnajdzie swoje powołanie oraz dostanie możliwość stania się świadomym i pełnowartościowym członkiem swojej społeczności [Gardner, Kornhaber, Wake 2001, s. 113].

Wybrane sposoby diagnozy zdolności uczniów

Wincenty Okoń w swoich pracach z zakresu dydaktyki pisał, że „poznanie dziecka to proces odkrywania ogólnych oraz indywidualnych właściwości dziecka, jego rozwoju somatycznego, temperamentu, intelektu, życia uczuciowego i charakteru” [Okoń 1984, s. 237]. Poznanie dziecka, czyli szeroko rozumiana diagnoza każdego indywidualnego przypadku to nieodłączna część procesu dydaktyczno-wychowawczego. Aby była trafna i efektywna wymaga jednak dodatkowej uwagi i niezbędnych umiejętności prowadzenia obserwacji dziecka [Okoń 1984, s. 237].

Istnieje kilka powodów konieczności opanowania przez nauczycieli nauczania początkowego złożonej umiejętności diagnozy. Przede wszystkim rozwój dzieci w wieku wczesnoszkolnym lub przedszkolnym przebiega zróżnicowanie, a każde dziecko charakteryzuje się własnym rytmem i tempem rozwoju. Integracja grupy to również indywidualne tempo i intensywność relacji w każdym przypadku [Nartowska 1980, s. 20]. Umiejętność poznawania dzieci umożliwia nauczycielowi określenie poziomu rozwoju poszczególnych uczniów. To obowiązkowy pierwszy krok z punktu widzenia indywidualizacji procesu kształcenia, umożliwiający

dostosowanie wymagań i celów kształcenia do ich zainteresowań, możliwości i potrzeb [Moroz 1999, s. 103]. Istotą w przypadku uczniów zdolnych jest odkrycie i identyfikacja ich predyspozycji. Stanowi to podstawę do planowania dalszych działań, dobrania odpowiednich metod i technik pracy z danym uczniem oraz przewidywania jego realnych, przyszłych osiągnięć [Guziuk-Tkacz, 2011, s. 20]. Ponieważ na wyniki dziecka składa się wiele różnorodnych czynników, diagnoza powinna składać się z wieloaspektowych obserwacji zachowań, osiągnięć i sposobów jego pracy.

Głównymi metodami mającymi na celu rozpoznanie zdolności kierunkowych uczniów są wyniki sprawdzianów i testów, pomiar ilorazu inteligencji, nominacje przyznane przez nauczyciela, rodziców lub rówieśników, zwycięstwa w konkursach oraz nominacja przyznana od eksperta danej dziedziny [Czelakowska 2007, ss. 155–159]. Metody diagnozy stają się bardziej efektywne, kiedy stosujemy więcej niż jedną metodę dla każdego ucznia, ponieważ pojedynczo nie są wystarczające do trafnej oceny i diagnozy.

Współcześni pedagodzy i psycholodzy wciąż pracują nad miarodajnymi i rzetelnymi metodami i technikami diagnozowania indywidualnych uzdolnień. Podstawowe metody diagnozy są znane każdemu nauczycielowi. Są to: obserwacje ze skalami ocen, oceny wyników osiągnięć szkolnych i umiejętności, olimpiady i konkursy oraz testy twórczego i kreatywnego myślenia [Czelakowska 2007, ss. 155–159]. Podstawowe i powszechne metody do analizy dołączają także wytwory dziecka (rysunki, wypowiedzi, wypracowania) [Czaja-Chudyba 2009, s. 39].

W rozpoznaniu zdolności i uzdolnień ucznia pomóc mogą indywidualne i grupowe skale inteligencji. Najbardziej popularne z nich to: Stanfordzka Skala Inteligencji Bineta, Test DMI A. Matczak, Test Wechslera – WISC-R, Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Litera, Skala Matryc Progresywnych J.C. Ravena i OTK (Ogólny Test Kwalifikacyjny). Najbardziej popularnym testem wykonaniowym, badającym także inteligencję niewerbalną, jest Skala Labiryntów Porteusa oraz neutralny kulturowo test rysunkowy Narysuj Człowieka Goodenough-Harris. Testy tego typu powinny być wykonywane przede wszystkim przez psychologów i terapeutów [Czelakowska 2007, ss. 159–163].

W specjalistycznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych stosowane są również mniej powszechne testy i metody diagnozowania, takie jak: APiS-Z A. Ciechanowicz, Test Językowy „Leksykon” A. Jurgowskiego, Kwestionariusz Zainteresowań „Z”, EPQ-R Eysencka, Test Zainteresowań i Osobowości Mittenckera-Tomana, Test Rysunkowy Myślenia Twórczego, Kwestionariusz Temperamentu PTS J. Strelaua i B. Zawadzkiego. Poradnie dla dzieci budują diagnozę w oparciu o obserwację zachowań dziecka i rozmowy z nim, wywiady z rodzicami i nauczycielami, analizę dokumentacji szkolnej i osiągnięć szkolnych ucznia. Różnorodność narzędzi, technik i metod badawczych używanych do diagnozy zależy w dużej mierze od problemu diagnostycznego, celu diagnozy, a także wieku i etapu rozwojowego badanej osoby. Obserwacje dziecka pod kątem przejawianych uzdolnień są niezwykle czasochłonnym procesem. Powinien mieć on miejsce w środowisku naturalnym dla dziecka, podczas wykonywania spontanicznych zadań lub rozwiązywania problemów zaaranżowanych przez dorosłych. Część obserwacji potrzebnych do diagnozy mogą przeprowadzać rodzice, nauczyciel, a nawet rówieśnicy. Iwona Czaja-Chudyba podkreśla znaczenie prowadzonych równoległe z obserwacjami nieustrukturyzowanymi, obserwacji ustrukturyzowanych w połączeniu z listą cech dzieci uzdolnionych. Dodatkowo, przy ocenie zdolności ucznia, analizie poddawane powinny być także style uczenia się, osiągnięcia szkolne, inwentarze zainteresowań oraz narzędzia o charakterze autoewaluacji [Czaja-Chudyba 2009, ss. 42–44].

Terapeuci, psycholodzy i pedagodzy w poradniach stosują dwa rodzaje diagnoz do każdego przypadku. Diagnoza funkcjonalna ma na celu określenie rozwoju funkcji psychicznych i cech osobowości ucznia oraz wskazanie sposobu dalszej pracy z nim (wydanie opinii). Drugi rodzaj diagnozy to diagnoza interakcyjna, która opiera się na zajęciach grupowych i ma na celu kształcenie rozwoju umiejętności interpersonalnych i pozytywnej samooceny [Czaja-Chudyba 2009, s. 38].

W literaturze wymienia się pięć modeli ucznia zdolnego i sposobów kształcenia jego uzdolnień:

1. Model indywidualnego programu nauczania.
2. Model szczególnych umiejętności szkolnych.
3. Model zachowania znamionującego uzdolnienie J.W. Eby.

4. Model ogólnej zdolności umysłowej.

5. Model „drzwi obrotowych” Renzullego [Czelakowska 2007, s. 167].

Ostatni wymieniony model opracowany przez J. Renzullego propagowała na polskim gruncie Wiesława Limont. Zaznaczała, że ucznia zdolnego charakteryzują zazwyczaj trzy cechy. Powinien on przejawiać ponadprzeciętne zdolności kierunkowe, zdolności twórcze i kreatywnego myślenia oraz odpowiednie cechy osobowościowe. Cechy te można określić za pomocą wielu zróżnicowanych metod i technik psychometrycznych oraz danych zebranych od rodziców i nauczycieli. Wykorzystuje się również obserwacje i techniki socjometryczne. Zdaniem W. Limont, po zgromadzeniu wszystkich informacji na temat zdolności ucznia i jego osobowości, nauczyciel powinien stworzyć szerszą bazę danych o konkretnym dziecku, poznając jego zainteresowania, preferowany styl ucznia się, style myślenia i formy ekspresji. Celem dokładniejszego poznania każdego ucznia jest wyodrębnienie jak największych dyscyplin jego zainteresowań i uzdolnień w ramach ogólnych dziedzin, czyli sprecyzowanie jego uzdolnień [Limont 2012, ss. 559–560].

Rodzaje zainteresowań wymienia w swojej pracy między innymi D.E. Super dzieląc zainteresowania na cztery grupy: zadeklarowane przez osobę (zainteresowania wyrażane), określone na podstawie obserwacji (zainteresowania okazywane), będące wynikami przeprowadzonych testów (zainteresowania testowane) oraz opracowane statystycznie na podstawie kwestionariuszy (zainteresowania inwentaryzowane) [Lewowicki 1977, ss. 126–128]. W przypadku dzieci zainteresowania można kategoryzować jako: intelektualne, techniczno-plastyczne, zainteresowanie sportem i aktywnością fizyczną, handlowe, organizacyjne, przyrodnicze i społeczne.

Organizacja procesu kształcenia w aspekcie indywidualizacji

Współczesny system szkolny charakteryzuje się dużą elastycznością w zakresie treści, metod, środków oraz form organizacyjnych kształcenia. Istnieją jednak ograniczenia w zakresie stosowania indywidualizacji, wynikające z potrzeb administracyjnych, ekonomicznych, a także pedagogicznych. Szkolnictwo masowe, z niewielką liczbą wariantów organizacyjnych, jest tańszą wersją programu edukacji. Możliwym rozwiązaniem

jest jednak indywidualizowanie nauczania na poziomie klasy [Kruszewski 2005, s. 136]. Indywidualizacja ta dotyczy zarówno uczniów z trudnościami w nauce, jak i uczniów przejawiających zdolności i uzdolnienia oraz uczniów na wszystkich etapach nauczania i we wszystkich typach szkół. Indywidualizowany proces kształcenia, uwzględniający grupową i jednostkową pracę w klasie, pozwala nauczycielowi lepiej poznać swoich uczniów, a także w maksymalnym stopniu angażować samodzielność każdego dziecka.

Dzisiejszy zakres indywidualizacji skupia się na różnicowaniu planów nauczania, wprowadzaniu przedmiotów fakultatywnych, stosowaniu wcześniejszych promocji, tworzeniu klas równoległych, zajęciach pozalekcyjnych oraz nauczaniu grupowym, wielopoziomowym, problemowym i programowanym. Jednak aby w efektywny sposób osiągnąć cele nauczania indywidualizowanego trzeba się liczyć z koniecznością pokonania szeregu problemów natury organizacyjnej. Organizację i realizację indywidualizacji procesu kształcenia warunkują następujące obszary działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły: postawa nauczycieli oraz ich kompetencje, kwalifikacje i doświadczenie zawodowe; organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej w placówce; aktywizujące metody i formy pracy; współpraca z rodzicami; wsparcie specjalistów oraz indywidualne programy nauczania. Podstawa programowa określa warunki realizacji zajęć sprzyjające indywidualnej pracy z uczniem, wskazując właściwą organizację procesu kształcenia jako jeden z nich [Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.].

H. Gardner w swojej pracy zaznacza, że systematyczne stosowanie indywidualizacji kształcenia na zajęciach to obowiązek każdego nauczyciela, a wnikliwa diagnoza jakiej dokonuje dla każdego ucznia powinna uwzględniać również rozpoznanie typów inteligencji oraz preferowanego stylu uczenia się [Gardner 2009, s. 19]. Dominującą formą organizacji pracy uczniów powinna być praca w parach lub małych grupach, ponieważ najszybciej uczymy się poprzez działanie lub ucząc innych. Metody, które wymagają kreatywności, ale nie kształtują jej na siłę to metody aktywizujące. Pozwalają one wszechstronnie przetwarzać, przeżywać i doświadczać nowe informacje. Podręcznik i karty pracy to pomoce dydaktyczne, ale bardziej wskazane jest tworzenie przez dzieci własnych pomocy, w zależności od ich preferowanego stylu uczenia się. Niezwykle istotną częścią zajęć jest ich początek oraz sytuacja

wyjściowa, która powinna zaintrygować i zainteresować ucznia motywując go do wyťažonej pracy. H. Gardner podkreśla również, że jasne kryteria oceniania ustalone wspólnie z uczniami powodują, że oceniamy nie tylko efekty pracy, ale przede wszystkim kreatywność i zaangażowanie w wykonywanie zadania [Gardner 2009, ss. 19–23; zob. Sterna 2008, s. 7].

Włodzimierz Ludwik Szewczuk podzielił przebieg zindywidualizowanego procesu kształcenia na cztery poziomy. Pierwszy poziom obejmuje odrębny plan edukacyjno-wychowawczy dla każdego ucznia. Drugie stadium to konstruowanie programów poszczególnych dziedzin i sfer rozwoju w taki sposób, by uwzględniały konkretnych uczniów. Trzecim poziomem indywidualizacji jest dobieranie treści, metod, form i organizacji pracy sprawdzających się w pracy z dużą grupą, ale jednocześnie aktywizujących każdego ucznia z osobna. Ostatni poziom zindywidualizowanego procesu kształcenia to bezpośrednia, indywidualna praca nauczyciela z uczniem.

Rola nauczyciela w procesie indywidualizacji zajęć

Indywidualizacja jako zasada postępowania pedagogicznego jest warunkiem efektywnej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Krzysztof Kruszewski często zaznaczał, że indywidualizacja kształcenia jest jednym z warunków podmiotowego traktowania ucznia, a zadaniem szkoły i nauczycieli jest różnicowanie i dostosowywanie wymagań do potrzeb i możliwości uczniów [Kruszewski 2004, s. 131]. Placówki oświaty powinny stwarzać warunki do osiągnięcia sukcesu każdemu dziecku na miarę jego możliwości, dlatego indywidualizacja procesu kształcenia dzieci powinna stanowić adresowaną do nauczycieli ogólną dyrektywę postępowania [Kuligowska 1975, s. 26].

Indywidualizacja pracy w procesie kształcenia wymaga od nauczyciela dostosowania treści, metod, form organizacji zajęć, zasad kształcenia, sposobów oceniania i środków dydaktycznych do indywidualnych zdolności, umiejętności i zainteresowań uczniów. Każdemu dziecku nauczyciel powinien zapewnić: ciekawą dla niego ofertę edukacyjno-wychowawczo-profilaktyczną, dostosowaną do jego indywidualnych potrzeb i możliwości; motywację do pracy pobudzaną przez możliwość działania, odkry-

wania i przeżywania oraz życzliwą atmosferę, w której uczeń będzie czuł się pewnie. Obcowanie z nauczycielem jako współpartnerem w rozwiązywaniu ciekawych zadań problemowych daje uczniowi poczucie pewności siebie, prawo do niewiedzy, błędów, zadawania pytań i odnoszenia porażek oraz osiągania celów i odnoszenia sukcesów. Nauczyciel przybiera wtedy rolę partnera, powiernika, inicjatora, fachowca i życzliwego doradcy [Kubik 2015, s. 119].

Należy pamiętać, że indywidualizacja w edukacji i wychowaniu stanowi normę postępowania dydaktycznego. Jest obowiązkiem każdego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który zazwyczaj pracuje z dziećmi na różnych etapach rozwoju emocjonalno-społecznego, umysłowego i poznawczego, o różnych zdolnościach, talentach i deficytach. Podstawą dobrej pracy z uczniem w pierwszych latach jego edukacji jest znajomość jego mocnych i słabych stron. Dlatego bardzo ważne są kompetencje diagnostyczno-terapeutyczne nauczycieli przedszkoli i klas początkowych.

Główny zarzut stawiany dzisiejszym nauczycielom to ich sposób pracy z uczniami, który nie sprzyja rozwojowi ich samodzielnego myślenia oraz przekazywanie wiedzy realizujące program w „akademicki sposób”, bez zwracania uwagi na potrzeby i możliwości dzieci.

Nie można również zapomnieć, że każdy człowiek potrzebuje do pracy określonych warunków. Nowe zadanie jest dla ucznia sytuacją trudną i stresową. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie mu maksymalnie przyjaznych warunków do rozwiązania zadania oraz ocenianie nie tylko wyników tego zadania, ale również jego zaangażowania i działania w trakcie rozwiązywania problemu.

Nauczanie zindywidualizowane wymaga precyzyjnej i przemyślanej pracy nauczyciela, dostosowywania i różnicowania zadań do możliwości uczniów zgodnie ze wcześniejszym rozpoznaniem diagnostycznym. Rola nauczyciela zatem wzmacnia się, a jego solidne przygotowanie merytoryczne i metodyczne oraz warsztat pedagogiczny i psychologiczno-terapeutyczny są niezwykle istotne, ponieważ warunkiem do właściwego przebiegu zindywidualizowanego procesu kształcenia jest współwystępowanie w trakcie całego procesu różnorodnych sposobów organizacji, form, metod i środków [Hłobił 2015, s. 115].

Podsumowanie

Wszelkie zmiany w edukacji są możliwe. Ich warunkiem jest jednak to, że zmieni się sam nauczyciel-wychowawca. U podstaw tych zmian musi leżeć podmiotowe traktowanie ucznia ze szczególną akceptacją i wsparciem jego autonomii i dostrzeganej indywidualności. Współczesna pedagogika humanistyczna przejawia poparcie dla takiego spojrzenia, kładąc nacisk zarówno na proces rozwojowy ucznia, jak i nauczyciela.

Bibliografia

Bruner J.S. (1965), *Proces kształcenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Czaja-Chudyba I. (2009), *Jak rozwijać zdolności dziecka*, WSiP, Warszawa.

Czelakowska D. (2007), *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Impuls, Kraków.

Denek K. (1980), *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa.

Dyrda B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

Gardner H. (2009), *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Laurum, Warszawa.

Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (2001), *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa.

Guziuk-Tkacz M. (2011), *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Juszczyk S. (2005), *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice.

Kruszewski K. (2005), *Indywidualizacja kształcenia*, PWN, Warszawa.

Kruszewski K. (2004), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.

Kuligowska K. (1975), *Problemy indywidualizacji nauczania*, WSiP, Warszawa.

Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa.

Lewowicki T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa.

Limont W. (2012), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, GWP, Sopot.

Moroz H. (1999), *Skuteczność kształcenia nauczycieli klas początkowych*, Uniwersytet Śląski, Katowice.

Nartowska H. (1980), *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*, WSiP, Warszawa.

Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.

Palka S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia – kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Sękowski A.E. (2004), *Psychologia zdolności Współczesne kierunki badań*, PWN, Warszawa.

Sterna D. (2008), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Wydawnictwo Civitas, Warszawa.

Taraszkiewicz M., Karpa A. (2009), *Jak wspierać zdolnego ucznia?*, WSiP, Warszawa.

Artykuły:

Denek K. (1990) , *Cele edukacji w szkole wyższej*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 2.

Hłobił A. (2015), *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 1(32), Szczecin.

Kubik A. (2015), *Indywidualizacja w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej – mit czy rzeczywistość*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny T.XXXIV, z. 2.

Kwaśniewski D. (1995), *Dotrzeć do ucznia*, „Edukacja i Dialog”, nr 7.

Wywiad z minister edukacji narodowej Katarzyną Hall z dn. 08.02.2011 (2011), „Doradca Dyrektora Szkoły”, nr 1.

Dokumenty:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977)

Aneta Budziewska

Spółeczna Akademia Nauk

Znaczenie rodziny w życiu kobiety

The Importance of Family in a Woman's Life

Abstract: The family environment has the highest value for everyone. The family enables the individual proper biological and spiritual development, largely decides on economic, social and legal values. Undoubtedly, it is the prototype of attitudes, norms and rules of functioning in everyday life. On the basis of the available literature, the author analyzes the role of women in the family in the perspective of the current social situation.

Kew words: family women, family values

Definicja i znaczenie rodziny

Badania nad znaczeniem rodziny mają długą tradycję, której sprzyja wszechstronny charakter środowiska rodzinnego. Już w czasach starożytnych rodzinie przypisywano znaczenie ponadczasowe – w hierarchii rodzinnej każda jednostka miała czuć się ważna i niezastąpiona. Bez wątplenia można zatem zaliczyć rodzinę do najważniejszych przedmiotów badań współczesnego świata [Topij-Stempińska 2010, s. 25– 26].

Problemowi środowiska rodzinnego dużo uwagi poświęcił Zbigniew Tyszką [2003, s. 49–51], określając rodzinę jako krąg jednostek, które żyją i funkcjonują w stosunku małżeńskim, pokrewieńskim bądź są powiązane ze sobą powinowactwem czy więzią adopcyjną. Jego zdaniem rodzina ma ogromne znaczenie w aktywowaniu jednostki. Twierdził też, że każda osoba, która funkcjonuje w rodzinie jest osobą dowartościowaną, pełną szczęścia, uczucia i bezpieczeństwa. Rodzina kreuje

również charakter i osobowość człowieka, dzięki czemu staje się on jednostką znaczącą w społeczeństwie, docenianą, znającą normy i zasady, których nauczył się w domu rodzinnym i które są akceptowane we współczesnym społeczeństwie.

Znaczenie rodziny badano nie tylko w Polsce, ale także w krajach anglojęzycznych. Johna Bradshaw, amerykański pedagog i teolog, w swoich badaniach zwracał uwagę na hierarchię rodziny, którą tworzą osoby mające określone zadania i obowiązki w środowisku rodzinnym. Twierdził również, że rodzina jest skarbnicą wiedzy i pozytywnych uczuć, co daje możliwość prawidłowego działania w życiu dorosłym, jak i zawodowym [Ziółkowski 2016, s. 41].

W świetle prawa rodzina, jako osobowość prawna, nie występuje w dosłownym znaczeniu, jednakże podlega ochronie i jest ważnym aspektem brany pod uwagę podczas zawierania stosunku małżeńskiego. Kodeks rodzinny i opiekuńczy określa rodzinę jako związek formalny, zawarty przez dwoje ludzi – kobietę i mężczyznę [Sokołowski 2014, s. 29].

Prawo rodzinne wyszczególnia dziewięć faz tworzenia rodziny, a mianowicie:

- faza pierwsza (pierwotna) – narzeczeństwo;
- faza druga – zawarcie związku małżeńskiego i tworzenie rodziny bez potomstwa;
- faza trzecia – rodzina, w której występują dzieci do szóstego roku życia;
- faza czwarta – dzieci w rodzinie mają od siedmiu do osiemnastu lat;
- faza piąta – potomstwo jest pełnoletnie, dojrzałe emocjonalnie i zmierza do tworzenia własnych rodzin;
- faza szósta – dzieci opuszczają dom rodzinny, zawierają związki małżeńskie i tworzą rodziny bezdzietne; rodzice pozostają sami w domu;
- faza siódma – dziadkowie doczekali się wnucząt;
- faza ósma – dziadkowie posiadają pełnoletnie, dojrzałe wnuczęta;
- faza dziewiąta (ostatnia faza) – jeden z małżonków umiera, a pozostający małżonek wchodzi w okres wdowieństwa [Sokołowski 2014, s. 29].

Dla Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej oraz samej polskiej polityki prorodzinnej rodzina jest najważniejszą i najcenniejszą społeczną instytucją, która podlega ochronie prawnej. Polityka prorodzinna [Józefowicz 2012, ss. 29–30] obejmuje politykę demograficzną, umożliwia korzystanie ze świadczeń socjalnych

rodzinom, zajmującym się wyłącznie ogniskiem domowym oraz tym, w których rodzice aktywizują się zawodowo, zapewnia opiekę zdrowotną każdemu członkowi rodziny oraz umożliwia dostęp do szeroko pojętej kultury, edukacji, rynku pracy oraz instytucji pomagających i wspierających rodzinę.

Środowisko rodzinne ukazywane jest także w innych ujęciach, np. [Nowak 2012, ss. 3–8]:

- w ujęciu teologicznym – rodzina ma najwyższą wartość na świecie oraz tworzy i przekazuje swoim członkom zasady etyki, religii czy kultury. Daje możliwość uzyskania pełnej egzystencji ludzkiej, a rozwój duchowy jednostki stawiany jest na pierwszym miejscu;
- w tradycji europejskiej – jest ważną wartością w społeczeństwie. W rodzinie tworzą się normy, prawa, zasady i obowiązki, które są respektowane przez każdego jej członka. Umożliwia również jednostce jak najkorzystniejszy i spełniony sposób życia i funkcjonowania w społeczeństwie. Styl życia jest kluczowym wyznacznikiem rodziny – pokazuje jak myśleć, działać i zachowywać się, żeby człowiek był akceptowany przez innych [Daszykowska 2007, ss. 21–22];
- w ujęciu socjologicznym – rodzina jest grupą w społeczeństwie, gdzie jednostka bierze aktywny udział w procesach ekonomicznych, demograficznych i społecznych. W środowisku rodzinnym jednostka uczy się, jak realizować się w życiu i jak nawiązywać kontakty interpersonalne. Rodzina tworzy społeczeństwo, natomiast społeczeństwo ma wpływ na funkcjonowanie rodziny;
- w ujęciu pedagogicznym – środowisko rodzinne jest pierwszą zbiorowością każdego człowieka, gdzie realizowane są metody wychowania i gdzie edukacja, opieka oraz realizacja kluczowych zadań rodzinnych stawiane są na pierwszym miejscu.

Z rodziną jest ściśle powiązane pojęcie atmosfery i więzi rodzinnej. Prawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne cechuje się indywidualną atmosferą rodzinną, dzięki której wszystkie procesy zachodzące w rodzinie są pełne wzajemności, życzliwości i uczuć. Dzięki korzystnej atmosferze rodzinnej, jednostka czuje się spełniona i rozwija się prawidłowo pod względem fizycznym i psychicznym [Krzemińska-Żach 2007, ss. 12–20].

To jak funkcjonuje i jaką pozycję ma rodzina w społeczeństwie, zależy od rodzaju więzi rodzinnej. Leon Dyczewski wyróżnia trzy modele więzi rodzinnej:

- strukturalno-podmiotową – opartą na podstawowych rozmowach między członkami rodziny. Poruszane są tematy: wychowawcze, o obowiązkach domowych, o wzajemnej pomocy i troszczeniu się o ognisko domowe;
- osobową (emocjonalną) – ważnym aspektem jest miłość, braterstwo, dążenie do szczęścia, wyrażanie emocji, przedstawianie planów i marzeń życiowych;
- kulturową – odgrywa bardzo ważną rolę podczas tworzenia i przekazywania tradycji, kultury i wiary. Wiąż kulturowa prowadzi do tworzenia pewnych zasad i norm, które będą w znacznym stopniu widoczne w społeczeństwie [Krzenińska-Żach 2007, ss. 18–19].

Rola rodziny w wychowaniu daje możliwość prawidłowego funkcjonowania i kształtowania osobowości każdego człowieka, a przede wszystkim zaspokaja wszystkie potrzeby członków rodziny, ułatwia dążenie do marzeń, daje ciepły klimat, miłość, bezpieczeństwo oraz równouprawnienie.

Reasumując, rodzina ma przede wszystkim zarys grupy społecznej, w której zachodzą zmiany wychowawczo-kulturowe. Ma także charakter instytucjonalny i tworzy pewną wspólnotę ludzi o tej samej atmosferze i więzi rodzinnej.

Funkcje i typologia rodziny

Fundamentalne znaczenie środowiska rodzinnego wynika przede wszystkim z różnorodności funkcji i typologii rodziny. Rozważając je należy brać pod uwagę opinie psychologów, pedagogów czy socjologów [Skałabania 2011, s. 99].

Idea funkcjonowania rodziny jest starsza niż mogłoby się wydawać. By odnaleźć korzenie funkcji środowiska rodzinnego, należy odnieść się do Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Według niego rodzina pełni następujące funkcje:

- rodzicielską – odnosi się do wzajemnych relacji między małżonkami a ich potomstwem oraz określa szacunek, bliskość i więzi emocjonalne, zapewniające prawidłowe funkcjonowanie rodziny;

- ekonomiczną – umożliwiającą polepszenie jakości życia w kontekście materialnym oraz zapewniającą przystosowanie do życia w społeczeństwie, a także dotyczącą czasu wolnego i odpoczynku członków rodziny;
- opiekuńczą – dotyczącą troski, opieki, ufności i prawidłowego rozwoju w ujęciu psychicznym i fizycznym;
- socjalizacyjną – dzięki niej jednostka poznaje tradycję, kulturę oraz wszelkie zasady, prawa i normy;
- stratyfikacyjną – umożliwiającą przypisanie jednostce pozycji w hierarchii rodzinnej i społecznej;
- integracyjną – jednoczącą członków rodziny za pośrednictwem rozmów, spotkań rodzinnych czy przeżywania wspólnych chwil;
- małżeńską – pozwalającą na powiększenie rodziny;
- wychowawczą – rodzina jako pierwsze środowisko wychowawcze uczy postępowania w dorosłym życiu;
- braterską – więź porozumienia, jedności, odpowiedzialności i wzajemnego szacunku zachodząca między rodzeństwem [Sokołowski 2014, ss. 28–29].

Problemem funkcjonowania rodziny zajęła się również socjolog Maria Ziemska, która wyłoniła następujące funkcje rodziny:

- prokreacyjną – określającą zmiany populacji ludzkiej w środowisku rodzinnym;
- produkcyjną – wychowanie potomstwa, by mogło zostać pracownikami produktywnymi i atrakcyjnymi dla realnego rynku pracy;
- usługowo-opiekuńczą – określa funkcję troski, opieki nad osobami młodymi, starszymi czy schorowanymi oraz dostarcza dobra materialne niezbędne do prawidłowego funkcjonowania jednostki;
- psychohigieniczną – poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji umożliwia prawidłowy rozwój emocjonalny i fizyczny [Sokołowski 2014, s. 45].

Natomiast Zbigniew Tyszką [2003, s. 76–77] jako najważniejsze funkcje rodziny wymienia: psychosocjologiczną, prokreacyjną, seksualną, ekonomiczną, materialną, opiekuńczą, społeczno-wyznaczającą, legalizacyjno-kontrolną, socjopsychologiczną, socjalizacyjno-wychowawczą, kulturalną, rekreacyjno-towarzyską oraz emocjonalno-ekspresywną.

Współcześnie wyróżnia się wiele typologii rodzin, odróżniających się funkcjonalnością środowiska rodzinnego. Typologia, na której koncentruje się Jadwiga Izdebska, ma ogromne znaczenie w analizie współczesnego środowiska rodzinnego. Jej zdaniem najkorzystniejszy dla jednostki typ rodziny składa się z:

- rodziny jako bliskości i jedności, w której ważne jest wychowanie i wartości życiowe, czyniące środowisko rodzinne znaczącą wspólnotą społeczną;
- wychowania opierające się na rozmowie, wspólnych spotkaniach rodzinnych i działaniu w dobrym interesie całego środowiska rodzinnego;
- więzi i atmosfery rodzinnej przyczyniającej się do wzajemności, życzliwości i miłości między członkami rodziny;
- domu rodzinnego jako miejsca ważnego dla jednostki, niosącego dobrobyt i pozycję społeczną;
- czasu wolnego, umożliwiającego spokojny i przyjemny wypoczynek;
- wpływu mediów, kreujących specyfikę funkcjonowania rodziny [Krzemińska-Żak 2007, ss. 92–93].

W znaczeniu kulturowym wyróżniono typologię rodziny, w których:

- mąż/ojciec jest jedyną głową rodziny – utrzymuje ją i spełnia się zawodowo, żona/matka zajmuje się wyłącznie ogniskiem domowym;
- żona/matka zajmuje się ogniskiem domowym i może spełniać się zawodowo, lecz bez możliwości zaniedbywania dzieci i męża, natomiast mąż/ojciec pozostaje głową rodziny bez znacznego zaangażowania się w ojcostwo;
- żona/matka oraz mąż/ojciec zajmują się ogniskiem domowym i spełniają się zawodowo [Kawińska 2010, ss. 39–40].

Wieloletnie badania nad charakterystyką środowiska rodzinnego pozwoliły na wyodrębnienie typologii rodziny funkcjonujących do dziś. W tabeli 1 przedstawiono podstawową typologię rodziny w oparciu o literaturę przedmiotu, uwzględniając między innymi więź społeczną, władzę rodzicielską, aktywizację zawodową, liczbę osób w rodzinie czy wychowanie [Ziółkowski 2016, ss. 29–32].

Tabela 1. Podstawowa typologia rodziny w oparciu o literaturę przedmiotu

Ze względu na więź społeczną	• pełna • niepełna • zreorganizowana • zdeorganizowana • zdemoralizowana • zastępcza
Ze względu na władzę rodzicielską	• patriarchalna • matriarchalna • elitarna
Ze względu na aktywizację zawodową	• tradycyjna • zatrudniona • wspomagana
Ze względu na ilość osób w rodzinie	• podstawowa • duża • zredukowana duża • rozproszona duża
Ze względu na wychowanie	• wzorcowa • normalna • wydolna wychowawczo • niewydolna wychowawczo • patologiczna

Źródło: Ziółkowski [2016, ss. 29–32].

Obserwując postępy globalizacji, można stwierdzić, iż na stałe wpisały się następujące typy rodzin:

- tradycyjna – role członków rodziny są jasno określone; powstaje na wskutek zawarcia związku małżeńskiego kobiety i mężczyzny, wspólnie dbających o potomstwo i dom rodzinny;
- nietypowa – ma charakter sformalizowany, funkcjonuje natomiast jako tzw. wolny związek;
- partnerska – małżonkowie spełniają się zawodowo i prowadzą demokratyczny tryb życia w rodzinie;

- zrekonstruowana – rodziny wcześniej rozbite (utrata małżonka z przyczyn losowych), występują w niej dzieci z poprzednich małżeństw;
- bezdzietna – małżonkowie nie chcą bądź nie mogą (z różnych przyczyn) posiadać potomków;
- o niejasnej strukturze – pełni tylko funkcję rodzicielską bez powiązania formalnego;
- hybrydowa (układ LAT) – małżonkowie wypełniają funkcje rodziny, żyjąc z dala od siebie [Nowak 2012, ss. 11–14].

Reasumując, zmiany technologiczne, ciągłe poczucie prestiżu i władzy oraz chęć samorealizacji sprawia, że typologia środowiska rodzinnego dostosowuje się do współczesności. To właśnie globalizacja wpływa na funkcjonowanie rodziny, jej normy i zasady, a co za tym idzie na ciągłe ulepszanie typologii rodziny.

Charakterystyka środowiska rodzinnego w Polsce

Dużym zainteresowaniem badaczy cieszy się charakterystyka środowiska rodzinnego w Polsce. Socjolodzy uważają, że pod wpływem transformacji, polska rodzina uległa przekształceniu, lecz jednocześnie:

- nastąpił kryzys środowiska rodzinnego z wielopokoleniową tradycją, z czego wyodrębniła się rodzina z własnymi obyczajami i zasadami funkcjonowania w społeczeństwie;
- ludzie coraz częściej rezygnują z zawierania małżeństwa na rzecz związku kohabitacyjnego;
- w rodzinie najważniejszy jest styl demokratyczny oraz wspólne działanie związane z dążeniem do sukcesu każdego członka rodziny;
- kariera zawodowa małżonków jest równie ważna jak dom rodzinny;
- postęp technologiczny wpłynął na zwiększenie liczby spraw rozwodowych i wyłonienie się samodzielnego ojcostwa i macierzyństwa [Szyszka 2013, s. 28].

Zmiany ustrojowe spowodowały wytworzenie nowych środowisk rodzinnych, w tym:

- kohabitacji;
- konkubinatu;
- osób akceptujących samotność;

- małżeństw bezdzietnych;
- małżeństw służących tylko wspólnym spotkaniom biznesowym;
- monoparentalności;
- rodzinnych komun;
- związków partnerskich [Ostrouch-Kamińska 2011, s. 41] .

Można wywnioskować, że obecnie zawarcie małżeństwa nie jest jedyną formą życia rodzinnego. Dla polskiego społeczeństwa ważną kwestią są inne związki nieformalne, mogące w przyszłości konkurować z małżeństwem [Kawińska 2010, s. 43].

W tabeli 2 przedstawiono formy życia rodzinnego w Polsce w 2009 roku.

Tabela 2. Formy życia rodzinnego w Polsce w 2009 roku (w stopie procentowej)

Małżeństwo	Małżeństwo ze związku nieformalnego	Związek nieformalny	Samotność	Związek partnerski	Inne
65,5%	21,2%	5,5%	4,7%	2,6%	0,5%

Źródło: Kawińska [2010, s. 43].

Współczesne środowisko rodzinne pod wpływem czynników zewnętrznych (m.in. publikatorów, władzy, prestiżu, pieniędzy) uległo znacznemu kryzysowi, głównie w relacjach dziecko-rodzic). Pod wpływem globalizacji rozpowszechniła się niewierność małżeńska i chęć spełnienia życiowego (niekoniecznie u boku małżonka), nastąpiło także załamanie funkcjonowania ogniska domowego (skutek aktywizacji zawodowej obojga małżonków), zaniedbywanie dobra rodzinnego na rzecz poczucia własnej wartości i działań indywidualnych, podwyższających własne „ja”, osłabienie instytucji rodzinnej, przyczyniające się do ingerencji państwa w życie rodzinne, a nowoczesność rodziny przybrała charakter nadrzędny względem wartości obyczajowych i religijnych [Tyszka 2003, ss. 21–22].

Przeobrażenia życia rodzinnego stały się również głównym zainteresowaniem Krystyny Slany, polskiej socjolog, która postrzega życie rodzinne jako [Krzesińska-Żach 2007, s. 28]:

- znaczenie kobiet w rodzinie;
- czerpanie korzyści i przyjemności z życia seksualnego bez jakichkolwiek zobowiązań;
- akceptację kohabitacji i związków homoseksualnych przez polskie społeczeństwo;
- samotne rodzicielstwo z własnej inicjatywy;
- zwiększenie liczby środowisk rodzinnych o charakterze monoparentalnym;
- osłabienie jakości, poziomu, stabilizacji i trwałości rodziny;
- sytuację patową na rynku pracy, powodującą późniejsze zawieranie małżeństw niż w latach poprzednich oraz decyzję kobiet o późnym macierzyństwie.

Biorąc pod uwagę zachwianie wspólnoty rodzinnej, należy przyjąć, że zostało ono spowodowane stanem nierównowagi na rynku pracy oraz ewolucją gospodarki ekonomicznej.

W tabeli 3 przedstawiono przyczyny rezygnacji z założenia rodziny w Polsce w 2009 roku.

Tabela 3. Przyczyny rezygnacji z założenia rodziny w Polsce w 2009 roku

Wyszczególnienie	W stosunku do 100%
Brak mieszkania	80,4%
Brak miejsca pracy	78,0%
Niskie wynagrodzenie	68,8%
Mobilność zawodowa	68,4%
Edukacja	53,9%
Akceptacja związków nieformalnych	33,7%

Wyszczególnienie	W stosunku do 100%
Oslabienie znaczenia rodziny	34,9%
Wygoda u rodziców i brak samodzielności	30,5%

Źródło: Kawińska [2010, s. 49].

W ostatnich latach zaobserwowano zmianę liczby osób według stanu cywilnego. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, iż w porównywaniu z rokiem 2002, w roku 2011 małżeństwo straciło na znaczeniu o 3,6%, natomiast związki kohabitacyjne i inne związki nieformalne stały się układami częściej wybieranymi przez społeczeństwo (tabela 4).

Tabela 4. Ludność według stanu cywilnego faktycznego w latach 2000 i 2011

Wyszczególnienie	Rok	
	2002	2011
Kawaler	19,6%	22,0%
Żonaty	63,1%	59,5%
Kohabitacja	1,4%	2,1%

Źródło: *Małżeństwo oraz dzietność w Polsce*, s. 11.

Reasumując, transformacja społeczna wpływa na stopniowe zanikanie małżeństwa jako związku formalnego oraz na zmniejszanie znaczenia środowiska rodzinnego. Nie można jednak zapomnieć, że rodzina przynosi wiele korzyści [zob. Szukalski 2013, ss. 22–25].

Rola kobiety we współczesnej rodzinie

Trudno dziś sobie wyobrazić rodzinę bez kobiety – matki, żony, partnerki. Z reguły zajmuje ona czołową pozycję w hierarchii rodzinnej w pobliżu mężczyzny – ojca, męża, partnera. Autorzy czołowych publikacji często prezentują obraz kobiety idealnie godzącej obowiązki domowe z wychowaniem potomstwa. W rodzinie kobieta jest tą, która poświęca się całkowicie ognisku domowemu [Ostrouch-Kamińska 2011, ss. 273–274; Bieńko 2015, s. 94].

Na czasie zyskało również stwierdzenie, że kobieta w środowisku rodzinnym określana jest jako „Matka Polka”, która jest nauczycielką życia. Niezmiennie ważne są dla niej: szacunek dla drugiej osoby, miłość do dzieci i męża, moralność oraz dbałość o dom rodzinny. „Matka Polka” to również kobieta z zasadami i obyczajami, które wyniosła z panieńskiego domu, przekazując tą wiedzę swoim bliskim [Desperak 2013, s. 62].

Kobieta staje się kobietą spełnioną, kiedy ma męża, dom, a przede wszystkim – potomstwo. Dla większości kobiet macierzyństwo jest sprawą priorytetową. Literatura przedmiotu ukazuje różne ujęcia macierzyństwa, np.:

- egzystencjalne – kobieta czuje się spełniona, gdy posiada dzieci, nadające sens jej istnieniu i czyniące szczęśliwą;
- instynktowne – kobieta robi wszystko, by mieć upragnione dzieci;
- zaprzeczone – kobiety z własnej woli ograniczają staranie się o potomstwo – dziecko to dla nich udręka i zmarnowanie życia;
- zastępcze – kobieta darzy sympatią i opiekuńczością dzieci adopcyjne, cudze;
- wymuszone – powstałe na skutek gwałtu bądź nieplanowanej ciąży;
- konformistyczne – kobieta posiada potomstwo, żeby utożsamić się i przystosować do grupy społecznej;
- pragmatyczne – macierzyństwo w życiu kobiety pełni rolę uznania w środowisku oraz poczucia wartości kobiety;
- utracone – niemożność posiadania dzieci ze względu na choroby przewlekłe bądź brak partnera;
- wywalczone – możliwość macierzyństwa dzięki postępowi medycyny;

- poświęcone – macierzyństwo na dalszym planie – skupienie się na edukacji bądź rozwijaniu kariery zawodowej [Błasiak, Dybowska 2010, ss. 110–111].

W znaczeniu kulturowym, gdzie kobieta-matka ma niepodważalne znaczenie, wyróżniono następującą typologię matek:

- zombie – poświęcającą każdą chwilę dziecku/dzieciom; kobieta niewyspana, naturalna, skromnie ubrana;
- szczęściara – spokojne macierzyństwo; kobieta perfekcyjna, zadbana, o idealnym wyglądzie;
- jednorożec – ukazuje macierzyństwo na portalach społecznościowych; kobieta światowa, nowoczesna, która bierze przykład z innych matek, inspirowane się życiem gwiazd;
- odrodzona – mająca już starsze potomstwo; matka doświadczona, dojrzała, spokojna, racjonalna oraz trzeźwo myśląca [Tur, online].

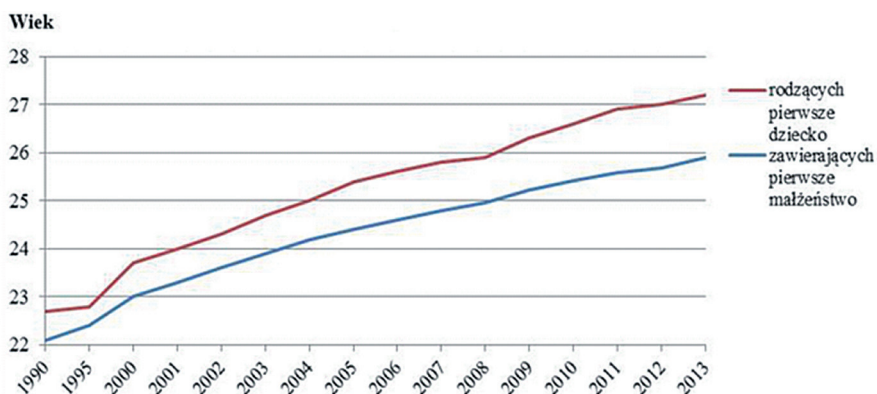
Bogusława Budrowska twierdzi, że macierzyństwo jest czymś niezastąpionym w życiu kobiety. Dzięki posiadaniu potomstwa, kobieta staje się odpowiedzialna nie tylko za siebie ale i swoje dzieci, poświęca się dla swoich najbliższych na każdym swoim etapie życiowym. Macierzyństwo sprawia też, że kobiety poświęcające życie rodzinne dla rozwoju zawodowego mogą mieć poczucie winy [Pálecka, Szczodry 2011, s. 23].

Kobieta-matka odgrywa ważną rolę w wychowaniu dziecka. To głównie ona dba o zaspokojenie wszystkich jego potrzeb i często jest pierwszym rozmówcą i partnerem do zabaw [Despererek 2013, s. 58–59].

Miłość matki jest niezbędna do wytworzenia w dziecku poczucia bezpieczeństwa i przynależności. Matka odgrywa również decydującą rolę w uformowaniu postawy dziecka wobec otaczającego świata, jego poczucia bezpieczeństwa i przynależności [Despererek 2013, s. 58–59].

W ostatnich latach zauważa się wzrost mediany wieku kobiet, które decydują się na pierwsze dziecko oraz na zawarcie małżeństwa. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, iż w roku 1990 kobieta w przedziale 22–23 lata decydowała się na zakładanie rodziny. Jednakże w roku 2013 mediana wieku wzrosła statystycznie o 4–5 lat. W zachowaniu współczesnych kobiet widać silny trend późnego macierzyństwa oraz zwiększoną świadomość dotyczącą zawierania związku małżeńskiego (rysunek 1).

Rysunek 1. Wiek kobiet rodzących pierwsze dziecko i wyjścia za mąż w latach 1990–2013



Źródło: *Małżeństwo oraz dzietność w Polsce*, s. 11.

Kobieta pełni nie tylko rolę matki, ale również żony, partnerki życiowej mężczyzny. Rola ta przyczynia się również do wzajemnych, prawidłowych kontaktów interpersonalnych. Podstawowym założeniem prawidłowej relacji między kobietą a mężczyzną jest przyjęcie ogólnych zasad, a mianowicie:

- określenie oraz systematyzowanie relacji małżeńskiej;
- stworzenie wspólnego świata, w którym kobieta i mężczyzna kreują obraz przeżyć;
- podział obowiązków domowych, tak by żadna ze stron nie była przeciążona natłokiem zadań;
- pełnienie funkcji rodzinnych i stworzenie ciepła rodzinnego [Ostrouch-Kamińska 2011, ss. 290–291].

Warto podkreślić, że media zupełnie inaczej kreują obraz kobiety w środowisku rodzinnym niż literatura przedmiotu. Dla mediów kobieta jest:

- osobą, która nie potrafi oraz nie może decydować o ważnych sprawach i dlatego mężczyźni powinni podejmować za nią decyzje;
- osobą, która uczyni wszystko, by wypracować szacunek i podziw w oczach mężczyzny;
- osobą, która zajmuje się tylko obowiązkami domowymi, a jej wiedza kończy się na pograniczu sprzątania i czystości;

- osobą, która działa tylko i wyłącznie dla swoich korzyści, natomiast mężczyźni w swoich działaniach biorą pod uwagę dobro innych ludzi [Despełek 2013, ss. 65–66].

W ostatnich latach, pod wpływem transformacji, wyłonił się nowy trend, program feminizmu, który przedstawia prawa kobiet zapomniane we współczesności. Kobieta według programu feminizmu to jest aktywna, mobilna i otwarta na wszelkie zmiany technologiczne. To już nie tylko matka czy żona, ale osoba, która potrafi zająć się sobą, własnym życiem, realizować się i plany, marzenia, nie czyniąc żadnej krzywdy rodzinie [Hyży 2014, s. 55].

Rodzina ma charakter niejednolity, a biorąc pod uwagę tradycję jej funkcjonowania, można stwierdzić, że ma charakter ponadczasowy i bezkonkurencyjny. Należy podkreślić, że środowisko rodzinne ma dwa oblicza. Można rodzinę analizować w skali ogólnej, poprzez znaczenie i charakterystykę środowiska rodzinnego, ale też w skali indywidualnej, kiedy dotyczy konkretnego typu rodziny.

Reasumując, rodzina jest grupą, najbardziej zauważalną w społeczeństwie. W środowisku rodzinnym każdy z nas pełni określoną rolę: mężczyzny jako męża, partnera, ojca czy kobiety jako żony, partnerki, matki. Rola kobiety jest najważniejszą w funkcjonowaniu środowiska rodzinnego, bowiem ukazuje dbałość o dom, wskazuje na prawdziwość uczucia rodzinnego oraz bezwarunkową miłość do swoich dzieci.

Bibliografia

Pozycje zawarte:

Bieńko M. (2015), *Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezradnikach współczesnej popkultury* [w:] I. Taranowicz, S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, Oficyna Wydawnicza ARBORETUM, Wrocław.

Błasiak A., Dybowska E. (2010), *Rodzicielstwo i jego znaczenie dla procesu wychowania dziecka* [w:] A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Daszykowska J. (2007), *Jakość życia w perspektywie pedagogicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Desperak I. (2013), *Płeć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce w perspektywie gender*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Giddens A., Sutton P.W. (2012), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Hyży E. (2014), *Prawa kobiet jako prawa człowieka* [w:] P. Chudzińska-Dudzik, E. Durys (red.), *Konteksty feministyczne. Gender w życiu społecznym i kulturze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Józefowicz T. (2012), *Przesłanki i instrumenty polityki rodzinnej w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem polityki państwa wobec rodzin wielodzietnych* [w:] K.M. Stępkowska, J.K. Stępkowska (red.), *Instytucja rodziny wczoraj i dziś. Perspektywa interdyscyplinarna*, t. 1, Wydawnictwo Politechnika Lubelska, Lublin.

Kawińska M. (2010), *Spoleczny wymiar rodziny* [w:] S. Zaręba (red.), *Rodzina – religia – społeczeństwo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Krzesińska-Żach B. (2007), *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*, Wydawnictwo Akademickie Trans Humana, Białystok.

Nowak B.M. (2012), *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina par+tnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Skalabania B. (2011), *Diagnostyka pedagogiczna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Sokołowski T. (2014), *Prawo rodzinne. Zarys wykładu*, Przedsiębiorstwo Wydawnicze Ars boni et aequi i Tomasz Sokołowski, Poznań.

Szukalski P. (2013), *Małżeństwo. Początek i koniec*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Szyska M. (2013), *Rodzina mało- czy wielodzietna? O przemianach modelu rodziny w Polsce* [w:] M. Szyska M. (red.), *Rodzina polska. Wybrane aspekty funkcjonowania*, Wydawnictwo Instytut Sądecko-Lubelski, Lublin.

Topij-Stempińska B. (2010), *Rodzina j jej przemiany na przestrzeni wieków* [w:] A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Tyska Z. (2003), *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

Ziółkowski P. (2016), *Pedagogizacja rodziców. Potrzeby i uwarunkowania*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz.

Netografia:

Małżeństwo oraz dzietność w Polsce, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/malzenstwa-i-dzietnosc-w-polsce,23,1.html>, dostęp: styczeń 2016.

Tur T., *Cztery typy matek*, <http://www.tamaratur.pl/2016/12/09/4-typy-matek/>, dostęp: 9.12.2016.

Pojęcie rodziny i rodziny dysfunkcyjnej

The Concept of a Family and a Dysfunctional Family

Abstract: The family is the basic social cell in which a person is brought up and with which he is associated for the rest of his life. In the modern world there are many movements that challenge the very concept of the family and its basic functions. For reasons of social deviations, most often referred to as pathologies, dysfunctional families arise. The most important of them is the alcoholism of one of the family members. Therefore, the author of this statement explains what a family is and presents the issue of a dysfunctional family.

Key words: family, dysfunctional family, pathology

Definicja rodziny i jej podział

W literaturze przedmiotu różnie definiuje się rodzinę. Bez wątpienia jednak tworzą ją osoby, które łączą szczególne więzi. Problemem rodziny zajmują się pedagodzy, socjologowie, psychologowie, jak też etycy.

Według Zbigniewa Tyszki rodzina to integralna część każdego społeczeństwa, a jednocześnie jego najmniejsza oraz podstawowa komórka. Autor podkreśla, że rodzina jest najważniejszą grupą społeczną. To w niej człowiek przychodzi na świat i to z nią łączą go zróżnicowane związki do końca życia. Równocześnie jest ona małą grupą pierwotną, z przewagą więzi osobistych. Ważną jej cechą stanowi międzypokoleniowa i wielopokoleniowa trwałość więzi, z kolei członkostwo w tej grupie niej

jest autentyczne, dobrowolne i nierozzerwalne (wyjątek to np. porzucenie bądź rozwód) [Tysza 1997, s. 137].

Zdaniem Barbary Szackiej rodzina to dwie lub więcej osób, które złączone są więzami wynikającymi z umowy wzajemnej, z urodzenia bądź adopcji, które razem przyjmują odpowiedzialność za:

- zapewnienie przetrwania oraz opiekę nad członkami grupy;
- socjalizację dzieci;
- produkcję, konsumpcję i dystrybucję dóbr i usług;
- nowych członków pojawiających się w wyniku realizacji funkcji prokreacyjnej lub adopcji;
- społeczną kontrolę członków grupy;
- zapewnienie emocjonalności i zażyłości [Szacka 2008, s. 379].

Według Leona Dyczewskiego z kolei rodzina jest jednocześnie małą grupą o charakterze wspólnotowym i instytucją społeczną. Wspólnotowy charakter rodziny wyraża się w tym, że stanowi ona wspólnotę miłości i solidarności, miejsce najbardziej głębokiego międzyosobowego kontaktu, opartego na miłości i dobrowolności, na głębokim i uzupełniającym się związku mężczyzny i kobiety oraz pokoleń, które pomagają sobie wzajemnie w osiągnięciu pełniejszej mądrości życiowej. Z kolei instytucjonalny charakter rodziny zawiera się w tym, że zbudowana jest na małżeństwie, jest jednostką prawną, gospodarczą i społeczną. Ma określone zadania do spełnienia [Dyczewski 1994, s. 27].

Rodzina posiada zatem cechy instytucji społecznej. Świadczą o tym liczne przesłanki. Pierwszą z nich stanowi fakt, iż rodzina to grupa formalna i społecznie uznana. Rodzina, jak też dalsze jej funkcjonowanie, nie jest zatem tylko sprawą prywatną zainteresowanych nią osób, lecz podlega pieczy i kontroli społeczeństwa [Dyczewski 1994, s. 28].

Drugą przesłanką jest to, że rodzina w każdym społeczeństwie ma sobie właściwą strukturę i pełni odpowiednie funkcje zarówno wobec jednostki, jak i społeczeństwa. Ani struktura, ani funkcje nie są dowolne, to znaczy każdorazowo określane przez tych, którzy tworzą rodzinę, lecz są ściśle określone. Większość z nich jest skodyfikowana i kontrolowana przez społeczeństwo. Z chwilą ich naruszenia społeczeństwo przez swoje autorytety, instytucje i urzędy, interweniuje w życie rodziny i dąży do przywrócenia jej uznawanej powszechnie struktury. Tym samym pomaga jej we właściwy sposób pełnić swoje funkcje.

Inną kwestią, która przybliży rodzinę do instytucji społecznej, jest fakt, iż zajmuje ona zawsze określoną przestrzeń i posiada dobra materialne. Przez społeczność lokalną, a następnie przez państwo bywa uznawana jako podmiot do posiadania własności.

Rodzina w zależności od społeczeństwa, w którym występuje, posiada różne formy, różny zakres i kształt, ale zawsze stanowi swoistą jedność o wyraźnie określonych cechach. Jest to wspólnota, w której przychodzi się na świat, uzyskuje tożsamość oraz kształtuje podmiotowość. Dlatego w tej właśnie wspólnocie emocjonalne zaangażowanie na ogół dominuje nad formalnie pojętym obowiązkiem, a poświęcenie nad używaniem. Relacje w rodzinie opierają się przede wszystkim nie na tym, co poszczególni jej członkowie posiadają, lecz na tym, czym i kim są wzajemnie dla siebie. Bez tej swoistej wspólnoty rodzina byłaby tylko sumą fizycznie podobnych jednostek, nie zaś społeczną i podmiotową jednością [Bajda 2001, s. 14].

Ogólnie zatem rodzina jest systemem, oddziałującym na jednostkę na równi z całym społeczeństwem. Analiza tych wzajemnych interakcji stanowi szczególnie trudne zadanie pedagogów, psychologów, socjologów czy filozofów.

Tomasz Szlendak ukazuje w swoim opracowaniu obszerną typologię. Podaje on trzy rodzaje klasyfikacji typów rodziny ze względu na:

- wariant małżeństwa,
- rozmiary rodziny,
- zasady dziedziczenia, podział władzy oraz miejsce zamieszkania [Szlendak 2010, ss. 118–130].

Istnieje także tzw. „współczesna typologia rodzin”, stworzona przez Teresę Olearczyk. Autorka zaproponowała następującą klasyfikację [Olearczyk 2007, ss. 25–27]:

- rodzina pełna – rodzina klasyczna, dwoje rodziców obydwu płci i dziecko (dzieci),
- rodzina niepełna – dziecko z jednym rodzicem,
- rodzina samotnej matki – dziecko z matką,
- rodzina zrekonstruowana – przejście rodziny niepełnej w pełną, gdy ojciec lub matka po śmierci lub rozwodzie współmałżonka zawiązuje nowe małżeństwo,
- rodzina nieformalna (kohabitacja, konkubinat) – rodzina bez formalnego związku małżeńskiego.

Funkcje i zadania rodziny

Określona funkcja rodziny służy zaspokojeniu określonych, wydzielonych potrzeb lub wymogów społeczeństwa. Wykonywanie tej funkcji jest wyznaczone świadomością członków rodziny, charakterem innych pozafunkcyjnych jej aspektów, układem zewnętrznych mikrostruktur oraz makrostruktur społecznych, a także oddziaływaniem instytucji związanych z tymi strukturami.

Zdaniem Henryka Cudaka, rodzina wypełnia funkcje zarówno w interesie społeczeństwa, jak i jednostki, zaspokaja potrzeby biologiczne i psychiczne jej członków. Prawidłowa realizacja funkcji w rodzinie jest podstawą tworzenia się właściwych więzi, zaspokajania potrzeb poszczególnych jej członków oraz określenia ich miejsca w rodzinie i społeczeństwie [Cudak 1995, s. 53].

Stanisław Kawula zwrócił uwagę na mnogość funkcji przypisywanych rodzinie, a w związku z tym zaciera się obrazu funkcji podstawowych i pochodnych. Zaproponował przyjęcie czterech podstawowych funkcji [Kawula 1997, s. 57]:

- biologiczno-opiekuńczej,
- kulturalno-towarzyskiej,
- ekonomicznej,
- wychowawczej.

Rodzina realizuje funkcję opiekuńczą oraz wychowawczą w powiązaniu z realizacją innych podstawowych i pochodnych zadań. W psychologii i socjologii pełnienie opieki łączy się z reguły z funkcją prokreacyjną, psychologiczną, usługową oraz biologiczną [Kawula 1997, s. 58]. Akcentuje się przez to zasadniczy sens opieki w rodzinie i jej związek z zapewnieniem właściwego rozwoju oraz z zabezpieczeniem materialnym członków rodziny. Przedstawiciele pedagogiki mówią najczęściej o realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych przez rodziny, podkreślając w ten sposób związki między sprawowaną opieką a jej funkcją wychowawczą (socjalizacyjną).

S. Kawula wyodrębnił kierunki działań opiekuńczych w rodzinie, uwzględniając jednocześnie wychowawczy aspekt sprawowanej opieki. Właściwa opieka w rodzinie, według tego autora, polega na wspomaganiu wszystkich podstawowych funkcji rodziny. Wyróżnił on w życiu rodzinnym zadania ściśle opiekuńcze, które realizują

cele opiekuńcze. Działalność opiekuńcza podejmowana jest z dwóch powodów: po pierwsze, aby organizować normalne warunki do prawidłowego rozwoju człowieka, po drugie zaś, aby likwidować sytuacje zagrażające jego rozwojowi.

W literaturze można wyróżnić następujące zadania opiekuńczo-wychowawcze rodziny, które są niezbędne do prawidłowego rozwoju dziecka, a dotyczą zaspokajania potrzeb dziecka, w tym zwłaszcza odnoszących się do sfery [Szpiczko 1981, s. 59]:

- materialnej i zdrowotnej, przez zapewnienie mu warunków niezbędnych do prawidłowego rozwoju fizycznego (żywienie, higiena, mieszkanie, wypoczynek) oraz uczenie umiejętności wartościowego organizowania czasu;
- psychicznej, a zwłaszcza emocjonalnej, co odbywa się przez uczenie kultury wyrażania uczuć, umiejętności rozumienia innych, umiejętności współdziałania;
- rozwoju intelektualnego, przez stwarzanie sytuacji sprzyjających wzbogacaniu wiedzy, zapewnienie warunków nauki, rozwijanie zainteresowań i aspiracji życiowych oraz kształtowanie motywacji ustawicznego uczenia się;
- dziedzictwa kulturowego, przez wprowadzanie w świat wartości, normy współżycia społecznego i zagadnienia społeczno-polityczne oraz kształtowanie postaw patriotycznych;
- wdrażania do pracy, kształtowania poczucia odpowiedzialności i umiejętności współdziałania w zespołach;
- przygotowania do samodzielnego życia w rodzinie i w społeczeństwie.

Charakterystyka rodziny dysfunkcyjnej

Termin „rodzina dysfunkcyjna” odnieść można do rodzin, które z powodu rozmaitych przyczyn (nie zawsze od nich zależnych) nie wypełniają bądź niewłaściwie wypełniają swoje funkcje. W każdym przypadku mamy do czynienia z zaburzoną realizacją podstawowych funkcji: opiekuńczo-wychowawczej, socjalizacyjnej, ekonomicznej, będącą skutkiem pojawiania się takich zjawisk, jak: alkoholizm i inne uzależnienia, bezrobocie, ubóstwo, rozbiecie struktury rodziny, choroby, przemoc w rodzinie, przestępczość rodziców itp. Rodzina dysfunkcyjna charakteryzuje się wewnętrznymi napięciami i konfliktami oraz zewnętrznymi problemami, z którymi

nie może sobie poradzić i które istotnie zaburzają jakość jej funkcjonowania. Jeśli kryzys jest krótkotrwały i rodzina ryzyka posiada zdolności radzenia sobie lub we wczesnej fazie kryzysu zostanie objęta pomocą, nie musi stać się rodziną dysfunkcyjną czy patologiczną. Dopiero długotrwały częściowy lub całkowity brak zdolności opiekuńczych, kontrolnych i wspierających świadczy o dysfunkcjach rodziny i patologii systemu [Grzegorzewska 2015, s. 5].

Według S. Kawuli dysfunkcjonalność występuje w tych rodzinach, w których rodzice zamiast dziecko wspierać i ochraniać, ignorują je albo atakują za to, że takie właśnie jest. W efekcie tych działań dzieci rozwijają w sobie dysfunkcjonalne cechy samozachowawcze, zachowując wiarę w to, że rodzice zawsze mają rację. Przystosowują i przebudowują swój świat umysłowy, aby nie ulec niszczyielskiej sile wpajanego poczucia własnej bezwartościowości i wstydu płynącego z doznawanego poniżenia. Gdy dorosną, same stają się dysfunkcjonalnymi rodzicami [Kawula 1999, s. 134].

Na temat przyczyn powstawania rodzin dysfunkcjonalnych będzie jeszcze mowa. W tym miejscu warto jednak przedstawić koncepcję Z. Tyszki, który w opisie wewnątrzrodzinnych przemian położył akcent na zmiany zachodzące w jej socjalizacyjno-wychowawczym funkcjonowaniu. Wyszczególniając jedenaście przyczyn i skutków, przedstawił etiologię dysfunkcjonalności współczesnej polskiej rodziny. Są to:

- postępujący proces dezintegracji wewnątrzrodzinnej socjalizacji, spowodowany różnicami pozarodzinnych doświadczeń poszczególnych członków rodziny (socjalizacja pozarodzinna i jej siła);
- wyraźne osłabienie więzi wspólnotowej przez powiększanie się dystansu pomiędzy rodzicami a dziećmi, czego wyrazem jest osamotnienie i zmniejszenie interakcji emocjonalnych;
- wzrastająca atomizacja społeczna i związana z nią anonimowość jednostek na zewnątrz rodziny, co utrudnia rodzicom wypełnianie funkcji kontrolnej i wychowawczej;
- zmniejszanie się autorytetu rodziców, babć i dziadków, ograniczające możliwości ich oddziaływania socjalizacyjno-wychowawczego;
- wyraźne przesunięcia w pozycjach społecznych i rolach wewnątrzrodzinnych spowodowane umasowieniem pracy kobiet i spadkiem autorytetu ojca, tracącego

funkcję jedynego żywiciela rodziny. Praca zawodowa kobiet spowodowała ograniczenie ich czasu domowego, a przez to zmniejszyła ich aktywność wychowawczą i kontrolną;

- znaczne ograniczenie dzietności na skutek udoskonalenia metod i środków zapobiegania ciąży w związku ze wzrastaniem w oczach małżonków wartości pytań konkurencyjnych wobec wartości posiadania dzieci, na przykład kariery zawodowej, turystyki itd.;
- postępujący proces atomizacji oraz indywidualizacji jednostek również w rodzinie, eksponujący ideał wolności jednostki i jej samorealizacji;
- coraz mniejsza wewnątrzrodzinna spójność i powiększające się zjawisko dezintegracji znacznej części rodzin, wzrastająca liczba konfliktów małżeńskich i rozwodów, które przyjmują postać masową. Konflikty wewnątrzmałżeńskie i dezintegracja rodziny w znacznym stopniu przyczyniają się do radykalnego pogorszenia atmosfery wychowawczej współczesnej rodziny, czego efektem jest niska jakość ich socjalizacyjno-wychowawczych zabiegów oraz wzrost liczby osób z dewiacjami;
- pluralizm w świecie wartości, pluralizm norm i wzorów występujących we współczesnych społeczeństwach, który znajduje swe odzwierciedlenie również w życiu rodzin i ich oddziaływaniach wychowawczych. Rodzina jawi się tu jako jeden z wielu znaczących wychowawczo wpływów. Nie jest jedynym źródłem inspiracji aksjonormatywnej w procesie socjalizacji potomstwa;
- brak przygotowania rodziców do radzenia sobie z problemami wychowawczymi we współczesnym świecie. Konieczna jest tu intensywna i permanentna pedagogizacja rodziców;
- wzrost liczby rodzin problemowych i patologicznych, a źle realizowana funkcja socjalizacyjno-wychowawcza pociąga za sobą dramatyczny wzrost liczby dzieci wykolejonych i wchodzących w konflikt z prawem oraz wzrost różnych form rodzinnej patologii społecznej [Tyszka 2000, ss. 31–34].

Wskazane powyżej zjawiska nie tylko przedstawiają niezbyt optymistyczną perspektywę dla rodziny jako takiej, ale przede wszystkim potwierdzają wcześniejsze wnioski odnośnie negatywnych skutków dla całego społeczeństwa, jakie niesie za sobą funkcjonowanie rodzin dysfunkcyjnych.

W takiej sytuacji konieczne są działania zaradcze. Z. Tyszka stawia więc pytanie: „W jaki sposób zatrzymać te procesy patologizacji i jednostek, rodziny i społeczeństwa?”. Jednym ze sposobów – zdaniem autora – jest dbanie o to, by indywidualizacja, dająca znaczną wolność członkom rodziny w wielu dziedzinach, nie przekroczyła granic egoizmu, tzn. aby realizacja osobistych interesów i dążeń nie odbywała się w sposób bezwzględny kosztem dobra innych członków rodziny, na zasadzie nieliczenia się z niczym i nikim [Tyszka 1997, s. 24].

Przyczyny powstawania rodziny dysfunkcyjnej

Rzadko się zdarza, aby pojedynczy czynnik decydował o dysfunkcyjności rodziny. Zazwyczaj dochodzi do ich kumulacji. Z uwagi m.in. na wielość źródeł zagrożeń można, przy uwzględnieniu rozmaitych kryteriów, wskazać kilka kategorii przyczyn dysfunkcyjności rodziny.

Biorąc pod uwagę źródło, wskazać można na przyczyny [Łakoma 2017, s. 20]:

- zewnętrzne (np. ubóstwo rodziny będące następstwem bezrobocia),
- wewnętrzne (np. śmierć, niepełnosprawność, choroba, przemoc w rodzinie).

Uwzględniając kryterium możliwości przeciwdziałania i usunięcia przyczyn dysfunkcyjności rodziny naturalnej, można dokonać podziału na [Łakoma 2017, s. 20]:

- możliwe do usunięcia w części bądź w całości (np. brak umiejętności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, bezrobocie, ubóstwo),
- niemożliwie do usunięcia (np. śmierć, niepełnosprawność, niektóre choroby).

Ze względu na kryterium trwałości przyczyn, łączące się poniekąd ze wskazanym wyżej kryterium, można dokonać podziału na [Grzegorzewska 2015, s. 55]:

- trwałe (np. śmierć, niepełnosprawność, choroby),
- przemijające, choć niekiedy okazujące się przyczynami trwałymi, niemożliwymi do przezwyciężenia (np. bezrobocie, alkoholizm, narkomania).

Opierając się na kryterium odmienności podmiotów przyczyniających się do dysfunkcyjności rodziny naturalnej, wyróżnić można [Łakoma 2017, s. 21]:

- a) przyczyny leżące po stronie rodziny naturalnej, w tym:

- rodziców bądź rodzica,
- dziecka,
- innych członków rodziny;

b) przyczyny leżące po stronie osób spoza rodziny.

Podziały te nie mają charakteru rozłącznego, a wskazane przyczyny nie wyczerpują wszystkich możliwości (nierzadko trudno odpowiedzieć na pytanie, czy dany czynnik jest źródłem, czy konsekwencją dysfunkcyjności rodziny). Każdy przypadek dysfunkcyjności rodziny należy rozpatrywać indywidualnie. Dopiero przy uwzględnieniu danej sytuacji i konkretnej rodziny można – choć nie w każdym przypadku – zaklasyfikować przyczynę dysfunkcyjności rodziny naturalnej jako zależną albo niezależną od rodziców.

Wśród przyczyn mogących powodować dysfunkcyjność rodziny naturalnej wskazać można przyczyny niezależne od rodziców, wywołane zdarzeniami naturalnymi, np. śmiercią jednego z rodziców. W takim przypadku sytuacja rodziny zmienia się pod każdym niemal względem. Zdarzenie to może, ale nie musi przyczynić się do dysfunkcyjności rodziny naturalnej. W dużej mierze to, co stanie się z rodziną po śmierci jednego z rodziców, uzależnione jest od sytuacji rodziny i odnalezienia się w nowej rzeczywistości rodzica pozostającego przy życiu. Jeżeli będzie on w stanie (sam bądź przy pomocy najbliższych) wypełniać funkcje rodzicielskie, należy przypuszczać, że sytuacja w rodzinie wróci do normy, chociaż z pewnością nie do końca.

Kolejną przyczyną niezależną od rodziców (rodzica), mogąca przyczynić się do powstania dysfunkcyjności rodziny naturalnej, tkwi w ich niepełnosprawności [Maciejko 2009, ss. 130–135]. Chociaż osoby niepełnosprawne są objęte ochroną prawną (nierzadko nie w pełni odpowiadającą ich potrzebom), to niejednokrotnie borykają się z licznymi problemami: począwszy od finansowych, a skończywszy na psychologicznych. Można twierdzić, iż często „niedomaga cała rodzina”, a nie jedynie osoba, której niepełnosprawność dotyczy.

Następnym czynnikiem niezależnym od rodziców (rodzica), a przyczyniającym się do dysfunkcyjności rodziny naturalnej, jest ich długotrwała i ciężka choroba, niejednokrotnie połączona z niepełnosprawnością. Długotrwała i ciężka choroba odwraca uwagę osoby chorej od zwykłych czynności dnia codziennego, uniemożliwiając przeważnie właściwe funkcjonowanie. Sytuacja, w której jeden z członków rodziny (bądź więcej

osób w tej rodzinie) zapada na taką chorobę, może – chociaż nie musi – nawet w bardzo krótkim czasie doprowadzić do dysfunkcyjności rodziny.

Wśród innych przyczyn, często niezależnych od rodziców (rodzica), mogących doprowadzić do dysfunkcyjności rodziny, wskazać należy trudne warunki życia, w tym złą sytuację materialną rodziny, wynikającą np. z bezrobocia. Utrata pracy przez jednego czy oboje rodziców staje się zazwyczaj powodem zaburzenia w wypełnianiu przez rodzinę podstawowych jej funkcji, wpływając znacząco na obniżenie poziomu życia rodziny. Jego bezpośrednią konsekwencją jest ubóstwo [Kowalczyk 2012, s. 23].

Bezrobocie i ubóstwo powodują liczne następstwa nie tylko w odczuwalnym niedostatku, ale także w psychice m.in. rodziców. Utrzymujący się stan pozostawiania bez pracy, przy równoczesnym pogorszeniu się poziomu życia rodziny, powoduje wycofanie się poszczególnych jej członków z życia społecznego. Rodzą się poważne konflikty, pogarszające relacje między członkami rodziny, co może prowadzić do jej dysfunkcyjności.

Wśród przyczyn zależnych od rodziców (rodzica) prowadzących do dysfunkcyjności rodziny wskazać można na bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego. Może ona być spowodowana brakiem doświadczenia życiowego rodziców, odpowiednich wzorów zachowania, a nadto ich specyficznymi cechami charakteru. Bezradność w sprawach opiekuńczych przejawia się w szczególności w braku umiejętności zapewnienia opieki dzieciom. Z kolei bezradność w sprawach wychowawczych może uwidaczniać się w nieumiejętnym, niezawinionym (bądź zawinionym tylko w ograniczonym zakresie) układaniu relacji przez rodzica pomiędzy nim i dzieckiem [Maciejko 2009, s. 162].

Szczególnego wymiaru może nabrać w tym przypadku bezradność niczym nieusprawiedliwiona. Może ona łączyć się z patologiami występującymi w rodzinie, wywołanymi przez alkoholizm lub narkomanię, które również zaliczyłem do kategorii przyczyn zależnych od rodziców, decydujących o dysfunkcyjności rodziny [Maciejko 2009, s. 163].

Alkoholizm uznawany jest za jedną z ważniejszych i częściej występujących przyczyn dysfunkcyjności rodziny. Powoduje samozniszczenie osób uzależnionych, a dodatkowo wyniszcza pozostałych członków rodziny [Skrzypczyk 2003, s. 33].

Coraz mocniej odczuwalnym problemem staje się także narkomania. Początkowo zjawisko to dotyczyło nielicznych grup, współcześnie jednak poszerza się krąg

osób uzależnionych od środków odurzających i substancji psychotropowych. Rodzice – alkoholicy czy narkomani – stawiają niejednokrotnie na pierwszym miejscu w hierarchii potrzeb alkohol lub narkotyki. Na ich zdobycie przeznaczają nie rzadko większość swoich zasobów finansowych. Powoduje to niekorzystną sytuację materialną rodziny, co w konsekwencji prowadzi do niemożności zaspokojenia jej potrzeb, w tym potrzeb dzieci. Niezależnie od tego, fakt ciągłego obserwowania przez dzieci takiego postępowania dorosłych stwarza realne zagrożenie powielenia w przyszłości wzoru zachowania rodziców. Alkoholizm i narkomania stanowią poważne zagrożenie dla przebywającego w rodzinie dziecka. W wielu przypadkach wymusza to choćby czasowe odłączenie go od jego uzależnionych rodziców. Takie dramatyczne rozwiązania stosowane są zwłaszcza wówczas, gdy rodzice ułatwiają, a nawet nakłaniają dzieci do zażywania tych środków.

Alkoholizmowi i narkomanii często towarzyszy przemoc, która jest jedną z przyczyn zależnych od rodziców, przyczyniających się do dysfunkcyjności rodziny. Wyróżnić można przemoc fizyczną i emocjonalną. Jako odrębną wskazuje się przemoc seksualną, która mieści w sobie elementy zarówno przemocy fizycznej, jak i emocjonalnej.

Zjawisko przemocy w rodzinie występuje w różnych środowiskach i grupach społecznych. W wielu przypadkach prawdziwe dramaty rozgrywają się w rodzinach postrzeganych przez otoczenie jako dobre i zgodne. Pomimo że w ostatnich latach problematyka przemocy w rodzinie stała się przedmiotem wzmożonego zainteresowania, ciągle jeszcze ustalenie jej faktycznych rozmiarów jest bardzo utrudnione [Rode 2001, s. 33]. Dzieci mogą doświadczać przemocy w dwojaki sposób: stając się celem ataków sprawcy bądź też będąc jedynie świadkiem tych ataków. Ta druga sytuacja sporadycznie bywa kwalifikowana jako przemoc wobec dziecka, a świadomość jej wpływu na jego rozwój fizyczny i psychiczny jest dopiero uświadamiana. Kwestia ta staje się coraz bardziej doniosła. Rodzice, wychowując dziecko, obowiązani są troszczyć się o jego rozwój fizyczny i duchowy oraz należycie przygotować je do pracy dla dobra społeczeństwa, zgodnie z jego uzdolnieniami. W myśl kodeksu rodzinno-opiekuńczego osobom wykonującym władzę rodzicielską (oraz sprawującym opiekę lub pieczę) nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych (art. 96) [Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Dz. U. z 1964 r. Nr 9, poz. 59].

Innym rodzajem przemocy, która może doprowadzić do dysfunkcyjności rodziny, jest przemoc emocjonalna. Może się ona przejawiać np. w ignorowaniu potrzeb drugiej osoby, szykanowaniu jej, upokarzaniu, nadmiernej kontroli, wywieraniu presji czy też wzbudzaniu poczucia winy. Przemoc tego rodzaju nie pozostawia śladów fizycznych, wywołuje za to trwałe ślady w psychice.

Czynnikiem powodującym dysfunkcyjność rodziny naturalnej jest tzw. emigracja zarobkowa, która, obok bezspornych korzyści, wywiera często destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie rodziny, w tym prawidłowy rozwój dzieci. Zjawisko to jest tak powszechne, że doczekało się specjalnego terminu – jest to tzw. „eurosieroctwo”. Mianem „eurosieroctwa” określa się zjawisko pozostawiania w kraju dzieci przez rodziców wyjeżdżających za granicę. Sytuacja ta może prowadzić do konieczności umieszczenia dziecka poza rodziną, o ile rodzice przed wyjazdem „nie zadbali”, by dziecko „czasowo” skorzystało z takiej możliwości. W założeniach zwykle pobyt za granicą ma być krótkotrwały. W praktyce wydłuża się nierzadko niemal w nieskończoność. Zazwyczaj w początkowej fazie rodzice (rodzic) utrzymują kontakt z dziećmi, przysyłając listy, paczki czy dzwoniąc. Z czasem jednak – w zależności od indywidualnej sytuacji – kontakty te stają się coraz rzadsze i dochodzi do rozbicia rodziny. Nawet fragmentaryczne doniesienia o losach dzieci opuszczonych przez rodziców, którzy wyjechali za granicę, stanowią poważny powód do niepokoju i podstawę do podjęcia stosownych działań, mających na celu zminimalizowanie negatywnych skutków tego zjawiska [Łakoma 2017, s. 21].

Podsumowując, rodzina jest podstawową komórką społeczną, która realizuje bardzo wiele funkcji, m.in. opiekuńczo-wychowawczą. Rodziny dysfunkcyjne nie są w stanie ich pełnić. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, na ogół mają one charakter zewnętrzny i wewnętrzny. Warto podkreślić, iż skala zjawiska rodzin dysfunkcyjnych jest bardzo duża. W 2016 roku dzieci były umieszczane w pieczy zastępczej z dwóch zasadniczych przyczyn. Pierwszą była dysfunkcja rodziny, a drugą – niewydolnych systemów wsparcia rodziny i pomocy społecznej [Szymańczak 2016, s. 2]. Dysfunkcja rodziny jest wobec tego poważnym problemem społecznym. Co więcej, okazuje się, że: „Uzależnienie rodziców jako główna, ale nie jedyna przyczyna umieszczania dzieci w pieczy zastępczej, została wskazana przez 97,2% koordynatorów pieczy zastępczej i 80,4% asystentów rodziny; wg ich opinii

uzależnienie rodziców jest dominującym problemem rodzin dysfunkcyjnych, ale powiązany z innymi, tj. przemocą, ubóstwem materialnym, bezradnością życiową, niewydolnością wychowawczą” [Szymańczak 2016, s. 4]. Bardzo duży odsetek dotyczy rodzin dotkniętych problemem alkoholowym.

Bibliografia

Książki:

Cudak H. (1995), *Szkice badań nad rodziną*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce.

Dyczewski L. (1994), *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

Kawula S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wyd. „Akapit” s.c..

Kowalczyk K. (2012), *Polacy o skali ubóstwa w kraju. Raport z badań*, CBOS, Warszawa.

Maciejko W. (2009), *Instytucje pomocy społecznej*, Wyd. Prawnicze LexisNexis Sp. z o. o., Warszawa.

Olearczyk T.E. (2007), *Sieroctwo i osamotnienie*, Wyd. WAM, Kraków.

Szacka B. (2008), *Wprowadzenie do socjologii*, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa.

Szlendak T. (2010), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wyd. PWN, Warszawa.

Tyszka Z. (1997), *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, Poznań.

Artykuły:

Bajda J. (2001), *Ku integralnej teorii rodziny*, „Studia Theologica Varsaviensia”, nr 6.

Grzegorzewska I. (2015), *Rodzina dysfunkcyjna jako czynnik ryzyka w rozwoju dziecka*, „Remedium”, nr 5.

Łakoma S. (2017), *Rodzina dysfunkcyjna. Przyczyny i ich charakterystyka*, „Polityka Społeczna”, nr 7.

Rode D. (2001), *Przemoc w małżeństwie, czyli o życiu we dwoje za wszelką cenę*, „Problemy Rodziny”, nr 2.

Skrzypczyk W. (2003), *Przemoc emocjonalna wobec dzieci w rodzinach z problemem alkoholowym*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria – Badania – Praktyka”, nr 4.

Szymańczak J. (2016), *Dzieci „odbierane” rodzicom – przyczyny umieszczania dzieci w pieczy zastępczej*, „Analizy”, nr 5.

Tyszka Z. (2000), *Stan rodziny współczesnej a wewnątrzrodzinna socjalizacja dzieci*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 2000, nr 2.

Dokumenty:

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. z 1964 r. Nr 9, poz. 59).

Przyczyny i przejawy niedostosowania społecznego młodzieży

Causes and Manifestations of Social Maladjustment of Young People

Abstract: Social maladjustment is one of the threats young people face. Giving help to people with social maladjustment is a serious challenge for modern social rehabilitation. It is increasingly the subject of interest not only for people involved in social rehabilitation, but also for the school environment. This study addresses the concept of social maladjustment. It shows its types and manifestations. An important element of this article is also to present the reasons for non-compliance as well as environmental and biological conditions. The article was written on the basis of available literature on the subject.
Key words: social maladjustment, resocialization, education

Pojęcie i rodzaje niedostosowania społecznego

Zjawisko niedostosowania społecznego jest złożone i poddawane badaniu przez różne dyscypliny naukowe.

Według Haliny Spionek niedostosowane społecznie są dzieci, u których widoczna jest zaburzona sfera emocjonalno-wolucjonalna jak również rozwój charakteru oraz osobowości, stanowi to zakłócenie stosunków społecznych pomiędzy dziećmi a otoczeniem [Makowski 1994, s. 20].

Wielu autorów powołuje się na definicje niedostosowania społecznego podawane przez takich autorów jak Otton Lipowski, Natalia Han-Ilgiewicz. O. Lipowski twierdzi, że niedostosowanie społeczne to zaburzenie charakteru o niejednorodnych objawach, które jest spowodowane złymi zewnętrznymi albo też wewnętrznymi warunkami rozwoju; wyraża się one trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych i realizacji zadań życiowych człowieka [Sienkiewicz, Drozd 1995, s. 19]. Z kolei N. Han-Ilgiewicz zagadnienie niedostosowania społecznego rozpatruje w kontekście dostosowania się jednostki bądź też niedostosowania do:

- warunków – nieumiejętności akomodacji,
- ludzi – niezdolności asymilacji,
- norm – braki w zakresie ich akceptacji,
- wybranych przez jednostkę celów i wartości – nieumiejętności identyfikacji z nimi [Kulik 1997, s. 84].

Z kolei w pedagogice Maria Grzegorzewska [1989, ss. 317–318] uważa, że nieprzystosowanie społeczne to: „zespół wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych, tych wszystkich, wobec których pracodawca i urzędy publiczne muszą stosować metody specjalne, a także wychowawcy muszą się uciekać do sposobów specjalnych, tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla większości ludzi”.

Niedostosowanie społeczne jest to zespół zachowań, który świadczy o nieprzestrzeganiu przez jednostkę określonych podstawowych zasad postępowania, które obowiązują młodego człowieka w określonym wieku. Młody człowiek w sposób negatywny odnosi się do tego, jaką rolę przypisano mu w otoczeniu. Spożywanie alkoholu oraz środków odurzających, stosowanie przemocy, kłamanie, konfliktowość, strach, stanowią nieodłączne atrybuty tegoż zjawiska. Można wyróżnić trzy zjawiska:

- w pierwszym u dziecka zjawia się poczucie odrzucenia, a co na za tym idzie powstaje poczucie buntu, a towarzyszą im niekontrolowane reakcje emocjonalne.
- drugie stadium potwierdza negatywnie nastawienia do całego świata, szczególnie do środowiska oraz do osób najbliższych, które są najważniejsze.
- w stadium trzecim nowy *modus vivendi* jest źródłem satysfakcji dla człowieka nieprzystosowanego. Zaczyna powstawać impuls wejścia w środowisko

przestępcze, jako skutek wskazuje się problemy całego świata, brak bezpieczeństwa.

Pośród cech jednostki niedostosowanej społecznie M. Grzegorzewska wyróżnia:

- tendencje społecznie negatywne;
 - odwrócenie zainteresowań od wartości pozytywnych i chęć wyżycia się w akcji społecznie destruktywnej;
 - podziw i zainteresowanie dla tzw. złych czynów, cynizm i brawurę w tym względzie;
 - nieżyczliwy stosunek do człowieka, do cudzego mienia, regulaminów, norm i zarządzeń;
 - nieodpowiedni stosunek do czynów własnych;
 - nieumiejętność z życia się z grupą; wyłamywanie się, zrzucanie winy;
 - niechęć do pracy i nauki;
 - brak poczucia odpowiedzialności za swoje czyny;
 - życie chwilą, przygodą, awanturą;
 - wyobraźnię dużą; brak hamulców krytycyzmu; sugestywność;
 - brak wizji życia w płaszczyźnie etycznej – społecznie pozytywnej; nieumiejętność wyjścia z trudnej sytuacji; brak wiary w możliwość tego [Urban 2000, s. 79].

W literaturze polskiej nie brakuje innych definicji. Dzieci niedostosowane społecznie to te, u których zaburzeniu uległa sfera emocjonalna oraz rozwój charakteru i osobowości, co powoduje często zakłócenie stosunków społecznych między dziećmi a ich otoczeniem [Kowalczevska-Grabowska, Górka, Kot-Rodojewska 2009, s. 15].

Niedostosowanie społeczne jest to zaburzenie charakterologiczne o niejednorodnych objawach, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, a wyrażające się wzmożonymi i długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych i w realizacji zadań życiowych danej jednostki [Strykowska 2006, ss. 234–235]. Złe dostosowanie społeczne jest to specyficzny, heterogeniczny układ wzajemnie powiązanych ze sobą lub istniejących w izolacji zaburzeń emocjonalnych, kognitywnych, behawioralnych, postaw antyspołecznych lub aspołecznych oraz zinternalizowanych, często antagonizujących systemów wartości, który można stwierdzić u jednostek w różnym wieku,

naruszających normy społeczne, prawne lub obyczajowe; silnie lub słabo zintegrowanych z jakąś grupą społeczną (rodziną, grupą rówieśniczą, klasą szkolną, całym społeczeństwem). Układ ten ma zarówno wymiar indywidualny (złe przystosowanie osobowościowe), jak i społeczny (wadliwe wypełnianie ról społecznych; rozwój moralny przebiegający w niepożądanym wychowawczo kierunku na skutek skrzywionej, chwiejnej socjalizacji; dysfunkcyjne relacje społeczne; patologia więzi międzyludzkich). Tak sformułowana definicja nie zawęża obszaru zjawiska złego dostosowania społecznego tylko do przestępczości nieletnich lub dorosłych, podkreślając osobowościowo-społeczny charakter tego złożonego problemu [Pytko 2008, s. 45].

Natomiast wymiar społeczny przystosowania jest kluczowym dla Brunona Hołysty. Według B. Hołysty problem przystosowania człowieka do otoczenia społecznego powinno się rozpatrywać w kategoriach wzajemnej interakcji i wynikających z niej zmian. Nie tylko, bowiem otoczenie oddziałuje na jednostkę i wywołuje zmiany w jej zachowaniu, ale również człowiek w procesie zaspokajania swoich potrzeb psychicznych przekształca środowisko, w którym żyje. W tym kontekście mamy niekiedy do czynienia z sytuacjami, w których jednostka, próbując udoskonalić świat, wykazuje pewne objawy nieprzystosowania społecznego, wchodząc w konflikt z formalnymi instytucjami społecznymi. Przejawianie tego typu działań nowatorskich i innowacyjnych należy uznać za nieprzystosowanie twórcze, bardzo cenne ze społecznego punktu widzenia, stanowiące, bowiem jeden z motorów rozwoju cywilizacyjnego [Hołyst 1989, s. 8].

L. Pytko [2008, s. 49] wyróżnia trzy zasadnicze typy niedostosowania społecznego, ze względu na trzy różne czynniki etiologiczne:

- a) zwichniętą socjalizację – prowadzącą do manifestowania nieprzystosowania społecznego w różnorodnych formach. Czynnikiem dominującym powodującym ten stan są niedostatki w zakresie socjalizacji dziecka tzn. niewłaściwa opieka rodzicielska lub jej brak, odtrącenie emocjonalne, zaniedbanie społeczne i pedagogiczne,
- b) demoralizację – pojawia się, gdy dziecko prawidłowo zsocjalizowane dostaje się pod wpływ innej obyczajowości niż ta, w jakiej było wychowane. Proces ten wiąże się zwykle z przewartościowaniem wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się w pełni dostosować,

c) socjalizację podkulturową – będącą odmianą nieprzystosowania społecznego z uwagi na związek jednostki z wartościami i normami podkultury pozostającej w opozycji do kultury większości społeczeństwa. Socjalizacja dziecka przebiega prawidłowo, popada jednak ono w konflikt z normami powszechnie uznawanymi z powodu identyfikacji z własną podstawową grupą respektującą normy podkulturowe [Pytko 2008, s. 49].

Przejawy niedostosowania społecznego

Mnogość przejawów niedostosowania i demoralizacji wśród młodego pokolenia skłaniają do postawienia pytania o ich przyczynę. Odpowiedzi poszukuje się w nieprawidłowości przebiegu socjalizacji młodzieży, w którym zasadniczą rolę odgrywa dom rodzinny. Takie zjawiska, jak bezrobocie, alkoholizm, ubóstwo, wykluczenie społeczne stanowią społeczno-ekonomiczne podłoże sprzyjające trudnościom w relacjach społecznych nie tylko osób dorosłych bezpośrednio nimi dotkniętych, ale małoletnich członkom ich rodzin. Wspomniany czynnik społeczno-ekonomiczny przekłada się na sferę psychospołecznego funkcjonowania jednostki, w tym na normatywne skrypty zachowań [Sobczak 2009, s. 8].

W wielu przypadkach okres dorastania jest związany z trudem odkrywania własnych potrzeb i tożsamości. Współcześnie młodzież ma wiele ścieżek rozwoju do wyboru. Środowisko rozwoju stworzone przez Internet stwarza możliwość nawiązania różnorodnych kontaktów i podejmowania różnej aktywności, które nie podlegają nadzorowi dorosłych. Ta zmiana środowiska rozwojowego często jest trudna do zrozumienia przez dorosłych, zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Zatem funkcjonowanie współczesnych nastolatków i ich rodzin oraz wzajemne relacje może być utrudnione przez niejednoznaczny odbiór wyzwań i zadań stawianych przed członkami rodziny.

W obliczu zmian form i wzorców postępowania między pokoleniami może nastąpić poczucie pozbawienia naturalnych źródeł wsparcia, które są ukryte w rodzinnym doświadczeniu przekazywanym w procesie transmisji międzypokoleniowej [Farnicka 2010, s. 45].

Najczęściej występującymi wskaźnikami nieprzystosowania społecznego młodzieży, budzącymi zaniepokojenie pod względem konsekwencji społecznych, są zachowania antagonistyczno-destruktywne, będące wyrazem konfliktu człowieka ze społeczeństwem.

Do objawów nieprzystosowania społecznego młodzieży należą negatywne oraz nieadekwatne reakcje dotyczące wymagań oraz nakazów, które są zawarte w rolach, jakie zostały dopisane dziecku w rodzinie, w grupie rówieśniczej, uczniów w szkole, pracowników w pracy itp. [Dudek 2009, s. 72].

Liczba najczęściej wymienianych symptomów nieprzystosowania społecznego mieści się w przedziale 3-15. Zalicza się do nich przede wszystkim:

- nadużywanie alkoholu przez młodzież,
- uzależnienie od leków, narkotyków,
- próby samobójcze,
- uprawianie prostytutki,
- ucieczki z domu,
- wagary,
- pasożytnictwo społeczne,
- działanie w gangach podkulturowych.

Widoczna jest coraz bardziej potrzeba posiadania standardów pomiaru. Autorzy wskazują następujące cząstkowe wskaźniki, które należą do symptomów nieprzystosowania społecznego:

- ciągłe kłamstwo,
- wagary,
- alkoholizowanie się,
- ucieczki z domów,
- kradzieże,
- niekonwencjonalne zachowania seksualne,
- rozmaite formy agresji antyspołecznej,
- autoagresję [Pytko 2005, s. 16].

Z kolei Ministerstwo Edukacji Narodowej, biorąc pod uwagę stopień nasilenia objawów jak również dodatkowych czynników pochodzących ze środowiska, bierze pod uwagę określone objawy:

- powtarzające się ciągłe wagary,
- ucieczki z domu,
- włóczęgostwo,

- sporadyczne lub systematyczne spożywanie alkoholu,
- odurzanie się,
- niszczenie mienia,
- przemoc,
- uczestnictwo w bójkach,
- przywłaszczanie cudzego mienia,
- kradzieże,
- udział w grupach negatywnych
- usiłowanie i dokonanie samobójstwa.

Przyczyny niedostosowania społecznego młodzieży

Według Jana Konopnickiego nieprzystosowanie społeczne ma dwie przyczyny:

- biologiczne (wewnętrzne) jednostki – mowa tu o przyczynach organicznych – może polegać na uszkodzeniu układu nerwowego; jak również psychiczne, uwarunkowane – chodzi o czynniki dziedziczności, które obejmują też sferę emocjonalną i wolicjonalną w przedmiocie popędów, mogą prowadzić do zmian psychopatycznych;
- środowiskowe – wadliwa struktura rodziny, zaniedbania ze strony środowiska wychowującego, błędy wychowawcze rodziny i szkoły, wpływy środków masowego przekazu, ukształtowanie postaw społeczno-moralnych młodego człowieka itp.

Uwarunkowania środowiskowe

Do najbardziej istotnych czynników dotyczących środowiska zalicza się rodzinę, grupę szkolną i grupę rówieśniczą [Dąbrowska 2005, s. 18].

Dzieci już od trzeciego roku życia przejawiają w swoim zachowaniu cechy charakterystyczne dla środowiska, w którym przebywają. Upodabniają się do swoich rodziców, przejmując cechy ich zachowania. Naśladują także swoich rówieśników. Tak więc uspołecznienie dziecka przebiega przez identyfikację i internalizację.

Przez identyfikację dziecko upodabnia się do osób bliskich, kochanych, a więc głównie rodziców. Następnie identyfikuje się z grupą i przyswaja sobie wzorce społeczne określonego środowiska. Rodzice, rodzeństwo, nauczyciele, z którymi dziecko jest emocjonalnie związane, są dla niego osobami znaczącymi. Uczą dziecko kultury, norm moralnych, wzorców osobowych oraz narzucają role społeczne.

Większość badaczy wskazuje, że zakłócenia środowiska rodzinnego stanowią wystarczający czynnik patogeny doprowadzający do powstania zaburzeń rozwoju i niedostosowania społecznego. W pierwszym rzędzie wskazuje się na zakłócenia zespołu cech, określanych mianem więzi emocjonalnej dziecka z rodzicami: brak wzajemnego przywiązania członków rodziny, brak miłości, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa. Jedną z podstawowych potrzeb psychicznych dziecka jest potrzeba bezpieczeństwa. Brak zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych dziecka uznawane jest powszechnie za główną przyczynę niedostosowania społecznego [Hołyst 2001, s. 81].

H. Spionek wymienia następujące potrzeby psychiczne, które powinny być zaspokojone w środowisku rodzinnym:

- potrzeba pewności i poczucia bezpieczeństwa,
- potrzeba solidarności i łączności z bliskimi osobami,
- potrzeba miłości,
- potrzeba uznania.

Niezaspokojenie którejś z tych potrzeb psychicznych powoduje, że rozwój dziecka nie przebiega prawidłowo. Dziecko nie może znieść poczucia uczuciowej niepewności oraz napięć i konfliktów między bliskimi osobami. Musi ono czuć się w rodzinie kochane i akceptowane, a o tym decyduje struktura wewnętrzna rodziny, właściwości psychiczne i wzajemny stosunek rodziców do siebie oraz dzieci [Iwanicki 2008, ss. 300–301].

Znaczące dla procesu niedostosowania społecznego mogą być ponadto [Kawula 1998, s. 129]:

- nadmierna surowość rodziców, nieakceptowana przez dziecko,
- izolacja dziecka od kontaktów z rówieśnikami,
- brak opieki i pomocy wychowawczej,

- odrzucenie uczuciowe przez rodziców,
- poczucie utraty prawa do korzystania z dóbr rodziny na równi z innymi jej członkami,
- nagła utrata prawa wiary w autorytet moralny rodziców, co przyczynia się do tego, że dziecko niechętnie podporządkowuje się ich poleceniom,
- krzywdzące, w odczuciu młodego człowieka, wyróżnianie przez rodziców jednego z rodzeństwa,
- wymuszanie posłuszeństwa za pomocą gróźb i kar cielesnych,
- okazywanie dziecku braku zaufania, ustawiczna podejrzliwość wobec niego,
- ograniczenie za pomocą środków dyscyplinujących zainteresowań dziecka, wiążących się z koniecznością jego przebywania poza domem,
- stosowanie kar cielesnych w taki sposób, iż traktowane są przez dziecko jako akt odwetu, zemsty,
- utrzymanie dziecka w przeświadczeniu, że opieka nad nim oraz wszelka opieka są aktem łaski, dobrodziejstwa,
- systematyczne tłumienie samodzielności dziecka w nauce,
- brak elastyczności w stosowanym systemie kar,
- intensywne reagowanie na domniemane przewinienia młodego człowieka, bez wysłuchania jego racji,
- w sytuacjach konfliktowych opowiadanie się zawsze po stronie osób i okoliczności świadczących przeciwko dziecku.

Na pierwszym miejscu wśród potrzeb psychicznych wymienia się potrzebę pewności i bezpieczeństwa.

Dzięki stałości swego środowiska, rodzina daje dziecku oparcie i poczucie bezpieczeństwa. Ta stabilność stanowi ważny czynnik równowagi emocjonalnej i zdrowia psychicznego. Już w pierwszych tygodniach życia dziecka, osoby najbliższe wywierają swój wpływ na przeżycia emocjonalne dziecka, stanowiąc podstawę rozwoju jego uczuć, zaś w dalszej konsekwencji jego stosunku do ludzi i świata. Otaczająca dziecko atmosfera pogody i życzliwości, spójny system wartości w rodzinie, wyraziste wzorce osobowe, wpływają na jego aktywność i prawidłowy rozwój. Na atmosferę wychowawczą rodziny najważniejszy wpływ wywierają stosunki emocjonalne

między rodzicami. Utrata jednego z rodziców spowodowana rozwodem lub śmiercią stanowi zawsze wstrząs i często powoduje trwały uraz u dziecka. Liczne badania dotyczące przyczyn wykołajenia się nieletnich, wskazują na istotną zależność między rozbitym domem a niedostosowaniem społecznym [Hołyst 2001, s. 83].

Bardzo szkodliwy wpływ na psychikę dziecka mają sytuacje konfliktowe między rodzicami, doprowadzające do rozwodu. Dziecko ponosi w wyniku rozwodu największe szkody. Rozbija on podstawową relację, w której jest ono zakorzenione, a mianowicie dziecko-rodzic-świat. W jego wyniku traci ono poczucie bezpieczeństwa wynikające ze stabilności między rodzicami.

Szkoła, obok rodziny, odgrywa ważną rolę w procesach wychowawczych i socjalizacyjnych. Wspiera przygotowania do dorosłego życia oraz egzystencji w społeczeństwie, chce nauczyć poczucia odpowiedzialności.

Uważa się, że należy rozróżnić od siebie trzy sprawy, przy rozpatrywaniu patogenicznej roli szkoły w powstawaniu zaburzeń rozwojowych dziecka, które dość często w literaturze bywają mieszane, mianowicie [Iwanicki 2008, s. 302]:

- szkołę jako pierwotną przyczynę zaburzeń rozwojowych;
- szkołę jako teren, na którym ujawniają się istniejące już zaburzenia rozwoju;
- szkołę jako jedno z ogniw w złożonym procesie patologizacji dziecka, jeśli staje się ona miejscem porażek oraz przeżywanych niepowodzeń.

Głównym postulatem wielu pedagogów wobec stylu pracy szkoły jest akcentowanie, aby uwzględniać indywidualne właściwości uczniów przy egzekwowaniu wiadomości wyznaczonych przez program oraz zarzucenie piętnowania uczniów, którzy z różnych powodów nie mogą sprostać wygórowanym często wymaganiom.

Ważną rolę, ułatwiającą przystosowanie się dziecka do warunków szkoły, odgrywa nauczyciel, nie bez znaczenia pozostają tu jego właściwości psychiczne. Może on pomóc albo przeszkodzić swym postępowaniem w przystosowaniu się dziecka do warunków szkolnych. Nauczyciel jest tą osobą, która może wpłynąć na pozycję dziecka w klasie [Iwanicki 2008, s. 303].

Szkoła powinna pełnić specjalną funkcję w stosunku do dzieci z rodzin nierealizujących w prawidłowy sposób funkcji wychowawczych. Dotyczy to zwłaszcza dzieci pochodzących z rodzin patologicznych oraz rodzin, które cechuje niewydolność wychowawcza.

Przyczyny niedostosowania społecznego można szukać także w mediach. Przemoc i agresja znajduje się w każdym prawie filmie, programie, grach, bajkach.

Uwarunkowania biologiczne

Można wyodrębnić pięć względnie jednorodnych grup czynników biologicznych [Pytko 2008, s. 63]:

1. czynniki genetyczne,
2. właściwości systemu nerwowego,
3. czynniki endokrynologiczne,
4. konstytucję fizyczną,
5. warunki klimatyczne.

Uwarunkowania genetyczne mogą prowadzić do niskiej inteligencji werbalnej, łagodnych problemów neuropsychicznych i trudności temperamentalnych, uruchamiają samonapędzających się mechanizm powstawania zaburzenia zachowania o wczesnym początku. W związku z tym może dojść do deficytów z zakresu funkcji samokontroli, co z kolei może stać się przyczyną problemów szkolnych i społecznych [Carson, Butcher, Mineka 2003, ss. 812–813].

System nerwowy kontroluje całe zachowanie człowieka, dlatego też, w zależności od właściwości budowy i funkcjonowania systemu nerwowego, pojawiają się różnice w zachowaniu. Pomimo pewnych podobieństw w budowie systemu nerwowego u poszczególnych osób, stwierdzić należy, iż każda z nich ma swoje niepowtarzalne właściwości. Uszkodzenie układu nerwowego, spowodowane patologiczną ciążą, aż w 30% stanowi przyczynę zaburzeń rozwoju dziecka. Istnieje wiele czynników patogennych, które mogą uszkodzić układ nerwowy dziecka i niepozostających bez wpływu na ogólny stan jego organizmu. Występują zaburzenia rozwoju fizycznego dziecka oraz zaburzenia jego rozwoju psychoruchowego jako konsekwencji niepełnej wartościowości wielu układów i narządów organizmu.

Wśród czynników endokrynologicznych uwzględnia się oddziaływanie poszczególnych gruczołów wydzielania dokrewnego na całokształt procesów regulacyjnych organizmu [Carson, Butcher, Mineka 2003, s. 814].

Dopatruje się także związku pomiędzy konstytucją fizyczną a typem zaburzeń zachowania. Wyróżniono trzy typy budowy człowieka:

- endomorficzny – okrągły, z przewagą tkanki tłuszczowej,
- mezomorficzny – kwadratowy, z silnie rozbudowaną tkanką mięśniową i kostną,
- ektomorficzny – chudy, o słabo rozwiniętych mięśniach i drobnych kościach.

Tym typom budowy towarzyszą trzy typy temperamentu:

- wicerotoniczny, łatwo nawiązujący kontakty z innymi, lubiący się bawić i dużo mówić,
- somatotoniczny, przejawiający chęć do dominacji, nadmierną śmiałość, brak wrażliwości, delikatności,
- cerebrotoniczny, dążący do samotności, unikający kontaktów towarzyskich.

Przyczyny niedostosowania społecznego są niekiedy wiązane z warunkami klimatycznymi i porą roku. Istnieje wiele mniej lub bardziej prawdopodobnych teorii, które wskazują na związek pomiędzy warunkami klimatycznymi a sposobem zachowania się jednostki. Andrzej Szymański, rozpatrując wpływ czynników biologicznych na niedostosowanie społeczne, wskazuje, że tego rodzaju koncepcje umieścić należy w nurcie o charakterze historycznym, co nie oznacza, że powinno się je jednoznacznie odrzucić jako zbędne w wyjaśnianiu zjawisk dewiacyjnych.

Prowadzone badania i eksperymenty pozwalają wyróżnić cztery podstawowe czynniki biopsychiczne, które mogą pozostawać w związku z wystąpieniem zachowań o charakterze niedostosowania społecznego:

1. Charakteropatia, czyli specyficzny zespół cech osobowości, charakterystyczny dla jednostek, u których stwierdza się zmiany w strukturze i funkcjonalnych właściwościach ośrodkowego układu nerwowego.
2. Temperament, rozumiany jako zespół stałych, formalnych cech zachowania, do których zaliczyć można: tempo procesów psychicznych, pobudliwość, siłę i szybkość reagowania.
3. Psychopatia w wymiarze osobowościowym, pojmowana jako zespół względnie stałych cech zachowania, dotyczących sfery emocjonalno-popędowej i motywacji człowieka,
4. Inteligencja, będąca odzwierciedleniem poziomu rozwoju umysłowego jednostki oraz jej możliwości poznawczych [Gierowski 2000, s. 714].

Wiele teorii tłumaczy niedostosowanie społeczne w kontekście zaburzeń osobowości. Założenie o zaburzeniach osobowości jako czynnikach determinujących niedostosowanie społeczne wiąże się z uznaniem, że osobowość jest strukturą motywacyjno-regulacyjną w stosunkach pomiędzy jednostką a otoczeniem, odpowiedzialną za proces przystosowania. Zachowania niezgodne z oczekiwaniami społecznymi są rezultatem oddziaływań otoczenia oraz predyspozycji osobowościowych jednostki, szczególnie jej obrazu psychicznego. Człowiek jest notorycznie wystawiany na możliwość „zarażenia się przestępczością” poprzez oddziaływanie różnych:

- „popychaczy” motywów, opinii, poglądów, postaw, lęków, niepokojów, silnego przeciwstawiania się autorytetom, agresji,
- „pociągaczy” wzorów zachowań, norm, wyznaczających drogi do osiągnięcia celu i sukcesu, wzorców zaspokojenia różnych aspiracji oraz dążeń.

To, czy człowiek podejmie działalność dewiacyjną, uzależnione jest od systemu czynników powstrzymujących jednostkę przed zachowaniami niepożądanymi społecznie, czyli czynników kontroli zewnętrznej (obowiązujące normy prawne i obyczajowe wraz ze związanymi z nimi sankcjami) oraz wewnętrznej (kształtująca się w procesie socjalizacji samokontrola, na którą składają się odporność na frustrację, adekwatny obraz siebie, identyfikacja z normami prawnymi i moralnymi) [Pytko 2008, s. 46].

Wyróżnia się osobowość dojrzałą, ale także niedojrzałą, którą charakteryzują:

- proste formy wyrażania emocji,
- niezdolność do modulowania reakcji emocjonalnych, gwałtowne reakcje, niedostosowane do siły bodźców i sytuacji,
- silna i słabo zróżnicowana ekspresja emocjonalna,
- nieumiejętność odraczania zaspokojenia potrzeb, popędów,
- postawa żądań i roszczeń wobec otoczenia społecznego,
- brak tolerancji na ujemne, długotrwałe bodźce związane z realizacją długodystansowych celów,
- koncentracja na teraźniejszości,
- zniekształcenie obrazu rzeczywistości pod wpływem doraźnych emocji,
- niski poziom struktur poznawczych, przewaga emocji i struktur emocjonalnych nad poznawczymi, brak należytej kontroli emocjonalnej [Pytko 2008, s. 47].

Wydaje się, że uzasadnione jest twierdzenie, iż do nieprawidłowości rozwoju osobowości, a w wybranych przypadkach do niedostosowania społecznego, prowadzić mogą także zaburzenia w rozwoju dzieci i młodzieży, które w konsekwencji mogą znaleźć odzwierciedlenie w niepowodzeniach szkolnych.

Aby mówić o zaburzeniu rozwojowym, muszą być spełnione pewne warunki:

1. pojawia się we wczesnym okresie rozwoju dziecka,
2. w sposób wyraźny dzieci dotknięte nim różnicuje od tych, które nie mają tego zaburzenia,
3. jest stosunkowo wszechobecne, występuje w różnych sytuacjach,
4. wywiera wpływ na umiejętności radzenia sobie z typowymi wyzwaniami stawianymi przed dzieckiem w określonym wieku,
5. jest stosunkowo trwale w czasie czy też procesie rozwojowym,
6. nie można go wyjaśnić jedynie poprzez odwołanie się do przyczyn środowiskowych lub społecznych,
7. ma związek z zaburzeniami w funkcjonowaniu czy rozwoju mózgu,
8. ma związek z innymi czynnikami biologicznymi, które mogą wpływać na funkcjonowanie i rozwój mózgu [Barkleys 2009, s. 37].

Za zaburzenia zachowania można uznać powtarzające się w okresie przynajmniej ostatnich 12 miesięcy zachowania antysocjalne, agresywne lub buntownicze. We wczesnej lub łagodniejszej postaci występują one w formie wybuchów złości, kłótni, nieprzestrzegania reguł społecznych, ciągłego obwiniania innych. W postaci bardziej zaawansowanej pojawiają się kradzieże, podpalenia, ucieczki, wandalizm, okrucieństwo wobec zwierząt, gwałty, użycie broni, znęcanie się fizyczne nad ludźmi oraz zastraszanie [Kołakowski, Wolańczyk, Pisula, Skotnicka, Bryńska 2007, s. 117].

Wśród uwarunkowań biologicznych J. Konopnicki wyznaczył czynniki wrodzone, decydujące o różnych formach zachowania się dziecka. Według niego ważne jest, iż zagrożenie może powstać wcześniej albo w czasie niepomyślnej ciąży, jak również przy narodzinach może powstać porodowy uraz mózgu (PUM).

Mniej ciężkie formy zaburzeń mogą z czasem, szczególnie w okresie dojrzewania, w sposób samoczynny się cofnąć dzięki tendencjom organizmu dążącego do poprawy. Z tego powodu nie trzeba się spieszyć z decyzją uznania dziecka

za niedostosowane. Należy poczekać z taką decyzją, dopóki dziecko nie zakończy okresu dojrzewania.

Natomiast dzieci wykazujące symptomy zaburzeń należy otoczyć specjalną opieką i ochroną przed stresami, szczególnie w czasie wychowywania w domu i szkole, niwelować albo starać się izolować przed niszczącymi wpływami i napięciami psychicznymi.

Podsumowanie

Problem jednostek, które nie podporządkowują się normom społecznym, wyłamują się spod wpływu opiekunów, występuje we wszystkich okresach kulturowych i historycznych. Niedostosowanie społeczne jest obiektem zainteresowania bardzo wielu autorów, którzy pojęcie to traktują, w zależności od przyjętego przez nich stanowiska, potrzeb czy zainteresowań, w sposób nader różnorodny. Przywołane definicje niedostosowania społecznego miały na celu ukazanie, jakim ważkim problemem jest niedostosowanie społeczne i jak liczne budzi kontrowersje.

Przedstawione rozważania wskazują na dużą różnorodność przyczyn niedostosowania społecznego, które ma swoje źródła w czynnościach biologicznych lub psychologicznych. Pamiętać jednak należy o istotnej kwestii, podobnie jak w przypadku uwarunkowań środowiskowych, również zaistnienie niekorzystnych układów czynników biologicznych czy psychologicznych nie przesądza jeszcze o tym, iż jednostka musi przejawiać zachowania niepożądane z punktu widzenia społecznego. Można mówić tylko o zwiększeniu ryzyka zagrożenia niedostosowaniem społecznym.

Bibliografia

Pozycje zwarte:

Barkleys R.A. (2009), *ADHD podjąć wyzwanie*, Zysk i S-ka, Poznań.

Carson R.C., Butcher J.N., Mineka S. (2003), *Psychologia zaburzeń*, GWP, Gdańsk.

Dudek M. (2009), *Nieprzystosowanie społeczne dzieci z ADHD*, Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.

Farnicka N. (2010), *Przemiany realizacji zadań rozwojowych ewolucja czy rewolucja?* Wyd. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.

Gierowski J.K. (2000), *Psychologiczne wyznaczniki przestępczości* [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk.

Grzegorzewska M. (1989), *Wybór pism*, Wyd. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.

Hołyst B. (2001), *Kryminologia*, Wyd. Lexis Nexis, Warszawa.

Kawula S. (1998), *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych* [w:] S. Kawula, J. Brągiel, A. Junke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2007), *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, GWP, Gdańsk.

Kowalczevska-Grabowska K., Górka N., Kot-Radojewska M. (2009), *Niedostosowanie społeczne w percepcji i doświadczeniach uczniów i nauczycieli różnych typów szkół. Analiza porównawcza*, Wyd. Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza.

Makowski A. (1994), *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, PWN, Warszawa.

Pytka L. (2008), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.

Sobczak S. (2009), *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wyd. Pedagogium, Warszawa.

Sienkiewicz J., Drozd A. (1995), *Psychologia niedostosowania społecznego. Zarys problemu*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra.

Szymański A. (2010), *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa.

Urban B. (2000), *Niedostosowanie społeczne młodzieży*, Wyd. UJ Kraków.

Artykuły:

Dąbrowska J. (2005), *Zaburzenia zachowania dzieci i młodzieży: aspekty diagnostyczno-praktyczne*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 3.

Hołyst B. (1989), *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, „Seria Raporty Tematyczne”, nr 7, Wyd. PWN, Warszawa – Kraków.

Iwanicki H. (2008), *Zagrożenie nieprzystosowaniem społecznym w środowisku szkolnym oraz sposoby jego zapobiegania*, „Szkoła Specjalna”, nr 4.

Kulik B. (1997), *Nauczyciele wobec niedostosowania społecznego młodzieży szkolnej*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 2.

Pytka L. (2005), *Diagnoza nieprzystosowania społecznego w teorii i praktyce: prognoza metody badawczej, (Skala Nieprzystosowania Społecznego uczniów na Mazowszu w poszukiwaniu modelowych rozwiązań diagnostyczno-profilaktycznych)*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2.

Aneta Budziewska

Spółeczna Akademia Nauk

Kariera zawodowa kobiet w perspektywie współczesnej

Women's Professional Career in a Contemporary Perspective

Abstract: It is difficult to imagine a family without a woman – mother, wife or equal partner. Contemporary women also actively participate in social and professional life. Despite the increasing difficulties, they contribute to the economy and occupy leading positions in corporations. In this statement, we focus on the subject of professional career among women. In the beginning, the analysis of human professional development is explained and the portrait of the contemporary female career is explained. The professional barriers of women in the labor market were also presented. Finally, an outline of women's professional careers and the functioning of the family environment was presented.

Kew words: woman, family, professional career, labor market

Wstęp

Rynek pracy jest ważnym wyznacznikiem prawidłowego funkcjonowania każdego człowieka w społeczeństwie. Praca zawodowa pozwala jednostce nie tylko na podnoszenie statusu majątkowego i pozycji w społeczeństwie, ale także umożliwia udział w relacjach interpersonalnych oraz realizację planów i marzeń zawodowych [Ostrouch-Kamińska 2011, s. 197].

Świadome i rozważne kierowanie karierą zawodową leży w interesie każdego człowieka, który samodzielnie kreuje własną przyszłość i indywidualną ścieżkę

rozwoju zawodowego. Dążenie do samorealizacji i osiągnięcie satysfakcji zawodowej jest głównym priorytetem mężczyzn i kobiet [Hryciuk, Korolczuk 2012, s. 15].

Rozwój zawodowy człowieka

W środowisku pracy niezwykle istotny jest prawidłowy rozwój zawodowy człowieka, wyznaczający kierunek jego kariery fachowej. Postęp specjalistyczny jednostki potocznie analizowany jest jako przemiany osobowości zachodzące w ciągu całego okresu jej życia, zdobywanie podstawowej wiedzy i kompetencji zawodowych respektowanych na rynku pracy oraz współpraca ze środowiskiem zawodowym, umożliwiającą nabycie kwalifikacji i doświadczeń zawodowych [Chirkowska-Smolak, Hauziński, Łaciak 2011, s. 24]. Rozwój kwalifikacji i umiejętności każdego człowieka ukierunkowany jest przez: apercpcję i samospelnienie jednostki, przemyslane i sensowne podejscie do wlasnej osoby, poczucie mocnych i slabych stron, analize zdobytych umiejetnosci, zdolnosci i kreowanie zainteresowan oraz spelnianie planow i celow zawodowych [Chaberek-Karwacka 2013, s. 77]. Na jego rozwój zawodowy wpływa także środowisko, w którym funkcjonuje, wychowanie, zasady i normy wyniesione z domu rodzinnego, a także wpływ osób trzecich i grup społecznych [Waidner, Sturm, Bauer 1996, ss. 105–106]. Rozwój kierunkuje również rozwijająca się globalizacja, czynniki kulturowe, czynniki geograficzne oraz rozwój edukacji zawodowej [Bańka 2007, ss. 53–54].

Reasumując, rozwój zawodowy jest niezwykle istotny w aktywności człowieka i dotyczy przede wszystkim rozwoju umiejętności i kwalifikacji zawodowych oraz orientacji na rynku pracy. Ważne jest także rozbudowanie mocnych stron osobowości jednostki, norm i zasad, a także tworzenie wzajemnych i prawidłowych relacji z samym sobą i innymi ludźmi [Pawlak 2012, ss. 102–103].

Współczesna kariera zawodowa kobiet

Kariera jest istotna w rozwoju zawodowym człowieka. W świetle literatury przedmiotu rozumiana jest jako przejście do wykwalifikowanego oraz satysfakcjonowanego etapu

w życiu zawodowym [Kostera 1994, ss. 100–101]. Douglas T. Hall rozważał cztery najważniejsze ujęcia kariery zawodowej, czyli kariery jako: zawodu, fachu, zatrudnienia; wyróżnienia, desygnacji na określone stanowisko; kolejności obowiązków, organizacji pracy czy przebiegu czynności zawodowych oraz hierarchii umiejętności i doświadczeń w określonych rolach zawodowych [Miś 2006, ss. 477–478]. Podobne spostrzeżenia można odnaleźć w publikacjach Alicji Miś, która twierdzi, iż wszystkie pozycje zajmowane w środowisku pracy są wynikiem zdobytej wiedzy i doświadczeń w całym okresie życia jednostki – im większa jej wiedza, tym wyższe zajmowane stanowisko pracownicze, a każda posada umożliwia satysfakcję zawodową i równowagę materialną [Smolbik-Jęczmień 2010, ss. 274–275].

Znaczenie kariery zawodowej należy dopasować przede wszystkim do etapów życia zawodowego. Aleksy Pocztowski wyróżnił cztery etapy życia zawodowego: generowanie do kariery zawodowej (0–25 lat), wczesną karierę zawodową (18–40 lat), środkową karierę zawodową (35–55 lat) i późną karierę zawodową (50 – emerytura) [Suchar 2003, s. 15].

Kariera zawodowa jest jednym z najważniejszych postulatów życiowych człowieka. Do kluczowych pozycji wartościowania kariery należą: umiejętności zawodowe (jednostka realizuje się zawodowo, chce być najlepsza w swojej dziedzinie, doskonalą się i chce być autorytetem dla innych pracowników), umiejętności menedżerskie (umiejętność współpracy z innymi i rozwiązywania problemów, kreatywność, umiejętne zarządzanie personelem oraz rozplanowywanie zadań pracowniczych), niezależność i autonomia (umocnienie zalet, bycie niezależnym i dążenie do samorealizacji), stabilizacja i bezpieczeństwo (poczucie spokoju, wzajemność i emocjonalność w środowisku pracy), kreatywność (inwencja w planowaniu, działaniu, pomysłowość i oryginalność wykonywanych czynności pracowniczych), poświęcenie dla osób trzecich (bycie użytecznym, koniecznym i niezastąpionym), wyzwanie (doświadczenie niemożliwego, podejmowanie ryzyka, mogącego przynieść satysfakcję i ukontentowanie z pokonywania trudności) oraz styl życia (harmonia między życiem osobistym a życiem zawodowym, trend *life-work balance*) [Pisula 2009, ss. 60–61].

Dzisiejsze postrzeganie kariery zawodowej wykracza poza pospolite rozumienie drogi zawodowej. Określa ona bowiem przede wszystkim cykl wyborów persony,

obejmujący całonocny proces rozwoju, zarówno dorastania do wyboru zawodu, jak i rozwój osobisty jednostki [Kopertyńska 2002, s. 48]. Kariera zawodowa zostaje włączona w sens istnienia człowieka, czyniąc go najwyższą rangą w jurysdykcji organizacyjnej i umożliwiając bycie atrakcyjnym pracownikiem na rynku pracy [Pisula 2009, ss. 60–61].

Daniel Super, amerykański psycholog, wyszczególnił karierę zawodową na wzory kobiece i męskie. Do karier zawodowych realizowanych przez mężczyzn można zaliczyć karierę: stabilną (wstąpienie na drogę kariery bez żadnego doświadczenia i stażu w podobnym zawodzie), konwencjonalną (eksperymentowanie z pracą i z zatrudnieniem), niestabilną (charakteryzującą się próbnymi okresami zatrudnienia, powodującymi krótkotrwałą stabilizację zawodową, po czym następuje dalsze poszukiwanie atrakcyjnego zatrudnienia) i wielokrotnych prób (zatrudnienie rozchwyane, spowodowane ciągłą zmianą środowiska pracy) [Miś 2006, s. 484].

Dla kobiet kariera zawodowa przybiera charakter: gospodyni domowej (rezygnacja z sukcesu zawodowego i poświęcenie się ognisku domowemu), kariery konwencjonalnej (skupienie na karierze od razu po ukończeniu szkoły), kariery stabilnej pracy (praca odgrywa główną rolę w życiu kobiety), kariery dwutorowej (praca zawodowa połączona z pracą gospodyni domowej), kariery przerywanej (podjęcie zatrudnienia, następnie chwilowe zaprzestanie pracy i ponowne jej poszukiwanie), kariery niestabilizowanej (tymczasowe podjęcie pracy w celu poprawienia bytu rodziny) oraz kariery powtarzalnych prób (ciągłej zmiany stanowiska pracy) [Miś 2006, s. 484]. Łatwiejszego podziału karier zawodowych kobiet dokonuje literatura przedmiotu [Kostera 1994, ss. 100–102].

Z roku na rok zmienia się podejście do typologii dzisiejszych karier zawodowych kobiet. Przewiduje się, że rozumienie kariery będzie się rozszerzało ze względu na ponadczasowy trend angażowania ich na rynku pracy. Współczesna kariera zawodowa kobiet to kariera: proteuszowa (nacisk kładziony na osobistość i pomysłowość jednostki respektowanej na rynku pracy), bez granic (zapewniająca mobilność i elastyczność oraz możliwość pracowania w różnych miejscach) oraz hybrydowa (w ramach jednego etatu wykonywany jest szereg obowiązków i zadań, charakterystycznych dla różnych stanowisk) [Masłyk-Musiał 2014, ss. 223–224].

Reasumując, każda kobieta pragnąca zarządzać swoją karierą zawodową musi przede wszystkim generować ważne informacje na swój temat i patrzeć obiektywnie na przestrzeń kariery zawodowej. Powinna także kształtować swój wizerunek i dostosowywać swoje zaangażowanie do panujących zasad na rynku pracy. Ważnym aspektem w aranżowaniu kariery zawodowej jest kształtowanie obrazu zawodu, który chce wykonywać oraz wprowadzanie strategii ukierunkowanej na osiągnięcie przyjętych celów zawodowych [Chirkowska-Smolak 2012, ss. 25–27].

Bariery zawodowe kobiet na rynku pracy

Kobiety stanowią dużą grupę pracowników funkcjonujących na rynku pracy. W ostatnich latach zwiększyła się ich liczba na rynku, co miało wpływ na rotacyjność pracowniczą spowodowaną: cyfryzacją rzeczywistości, rosnącą siłą tożsamości, zmieniającym się globalizmem rynku ekonomicznego oraz praktykowaniem *gender* – płci kulturowo-społecznej [Castells 2008, s. 201]. Trend ten będzie się stale umacniał, dlatego warto jest zadbać o to, aby atrakcyjność i zaradność kobiet była w tym przypadku dobrze respektowana.

Uznaje się, że kobiety przodują w pracy pod względem pracowitości i sumienności, często jednak postrzega się je w stereotypowy sposób, np. jako osoby: bez aspiracji życiowych, bez umiejętności racjonalnego działania oraz pasywne w sytuacjach biznesowych; nagminnie użalające się nad sobą i swoją sytuacją zawodową czy wrażliwe na opinie innych, emocjonalne, anemiczne oraz mankamentalne; rozdyskutowane i rozplotkowane; miłe, delikatne, pomocne i często wykorzystywane przez innych [Wojciszke 2009, s. 419].

To stereotypowe postrzeganie powoduje szereg barier w aktywowaniu się kobiet w środowisku pracy, głównie w postaci dyskryminacji związanej z systemem patriarchalnym, widocznym w prześladowaniu kobiet na każdym szczeblu życia społecznego i pielęgnacji tradycji rodzinnej, w której to mężczyzna posiada władzę [Desperak 2013, s. 50].

Dyskryminacja w większym stopniu dotyczy kobiet niż mężczyzn i ujawnia się między innymi podczas awansowania, wypłaty należności czy zatrudnienia na konkretne stanowisko. Kobiety na rynku pracy są często niezauważalne, a ich czynności oceniane są za mało wydolne [Budrowska, Duch, Titkow 2003, ss. 72–74]. Przyczynia

się to do powstawania nierówności i powoduje ograniczenia, będące głównym źródłem niepowodzeń zawodowych kobiet, braku ich zatrudnienia i niemożności tworzenia w dogodny sposób kariery zawodowej, a w konsekwencji ich wykluczenia z rynku pracy [Kryńska, Kwiatkowski 2013, s. 200].

Wieloletnie badania psychologiczne wykazały, że współpraca zawodowa między kobietą a mężczyzną jest o wiele gorszej jakości niż w grupach jednej płci [zob. Budrowska, Duch, Titkow 2003, s. 89.]. Barierą dla kobiet jest także dysproporcja płacowa. W tabeli 1 przedstawiono równość płac w przykładowych specjalizacjach na rok 2016.

Tabela 1. Równość płac w przykładowych specjalizacjach zawodowych na rok 2016 według opinii publicznej

Specjalizacja zawodowa	Kobieta (stopa procentowa)	Mężczyzna (stopa procentowa)
Reklama/Media	56%	81%
Nieruchomości/Inżynieria	45%	76%
Usługi finansowe	53%	77%
IT/Telekomunikacja	54%	80%
HR/Administracja	67%	82%
Sektor publiczny	60%	89%
Retail	57%	75%
Dystrybucja	50%	76%

Źródło: *Rozwój kariery zawodowej ambicją kobiet* [s. 8].

Można wywnioskować, że nierówności płacowe widnieją w sektorze Nieruchomości/Inżynieria (różnica płacowa wynosi 31%), natomiast kobiety zarabiają podobnie do mężczyzn w sektorach HR/Administracja (różnica płacowa wynosi 15%) oraz w Retail (różnica płacowa wynosi 18%).

Według opinii publicznej kobieta, chcąc zaistnieć na rynku pracy i być atrakcyjną dla pracodawcy, zgodzi się na każde stanowisko i na pracę za minimalne wynagrodzenie, bez żadnej umowy, o niższych kwalifikacjach, na niepełnym etacie, z niekorzystnym harmonogramem dnia, w godzinach nocnych, w dni świąteczne, daleko od miejsca zamieszkania lub wymagającą zmiany miejsca zamieszkania [Pindera 2010, ss. 108–109].

Unia Europejska tworzy liczne programy, wspierające kobiety na rynku pracy. Do najbardziej skutecznych projektów zalicza się [Kryk 2015, ss. 198–200]:

- Strategia Europa 2020 – jego koncepcją jest między innymi przyjęcie kobiet do środowiska pracy i poprawa jakości zatrudnienia osób w przedziale wiekowym 20–64 lat,
- KOM 2007/424 – dyrektywa, redukująca nierówności na rynku pracy oraz pomagająca w eliminacji różnicy wynagrodzenia istniejącego między kobietą a mężczyzną,
- KOM 2008/637 – dyrektywa dotycząca urlopu macierzyńskiego, czyli wydłużenie urlopu z 14 do 18 tygodni, powodująca zbilansowanie życia prywatnego z życiem zawodowym,
- Dokument KE „Przedsiębiorczość 2020” – umożliwiał aktywizowanie kobiet na rynku pracy i jako przedsiębiorców,
- Plan działań na rzecz równości kobiet na 2006–2010 rok – jego celem jest rekompensata szans kobiet oraz spotęgowanie stanowisk pracy na rynku ekonomicznym,
- Dyrektywa 2010/18/UE – ma związek z wydłużeniem urlopu rodzicielskiego oraz takiej organizacji pracy, by była elastyczna i godziła życie prywatne z życiem zawodowym kobiet,
- Wniosek Komisji Europejskiej KE z dnia 14 listopada 2012 roku – określa większy udział, kobiet w spółkach (aż do 40%),
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z 13 września 2011 roku – dotyczy promowania kobiet mających małe i średnie firmy.

Reasumując, kobieta zgodzi się na wszystkie warunki personalne, aby dorównać mężczyznom na rynku pracy. Polityka, polska, jak i zagraniczna, powinna wspierać ją w dążeniach do bycia traktowaną na równi z mężczyznami w środowisku pracy.

Kariera zawodowa kobiet a środowisko rodzinne

Moda na aktywny styl życia i realizowanie planów zawodowych idzie w parze z zakładaniem rodziny. Kobieta chce nie tylko dobrze wyglądać ale również realizować się jako pracownik, żona oraz matka [Kokoszka]. Często godzi obowiązki domowe z wykonywaną pracą, co może powodować zakłócenia w zbilansowanym życiu kobiety [Kołodziejska]. W tabeli 2 przedstawiono wskaźnik aktywności zawodowej kobiety na pograniczu wiekowym.

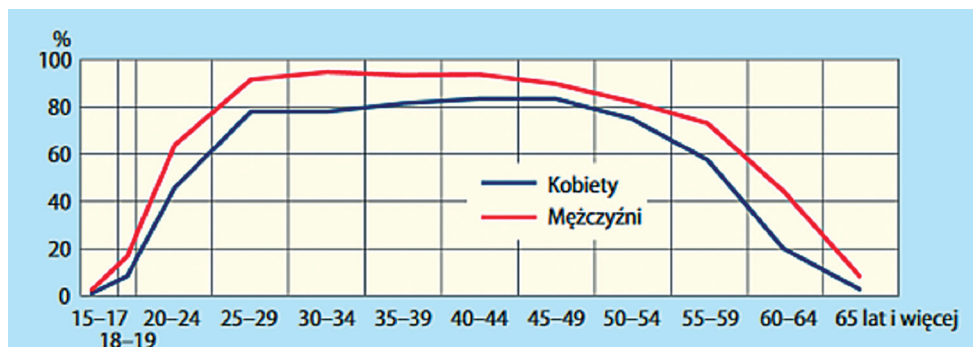
Tabela 2. Wskaźnik aktywności zawodowej kobiety

Rok	Kobieta aktywna zawodowo (stopa procentowa)
1988	57,0%
2002	49,2%
2007	47,1%
2009	47,5%
2010	48,2%
2011	48,7%

Źródło: Desperak [2013, s. 169].

Według Badań Aktywności Ekonomicznej Ludności przeprowadzonych w IV kwartale 2015 roku, najwięcej kobiet realizuje swoją karierę zawodową w przedziale wiekowym 40–49 lat. Ich aktywizacja w tych latach jest kluczowa, ponieważ jest wtedy jednostką dojrzałą, ułożoną emocjonalnie, doświadczoną, która wie czego oczekuje od życia, zarówno rodzinnego, jak i zawodowego. Natomiast maksymalny udział procentowy u aktywnych zawodowo mężczyzn jest w wieku 30–34 lat (rysunek 1).

Rysunek 1. Współczynnik aktywności zawodowej i ludności według płci i wieku na rok 2015 na podstawie opracowania BAEL



Źródło: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy* [s. 4].

Kobiety stawiające na pierwszym planie karierę zawodową, muszą liczyć się z konfliktem w rodzinie, w szczególności z mężem/partnerem, którego rolą, według tradycji, jest zarabianie na dom i zapewnienie dostatku rodzinie. Pracująca żona często staje się dla niego zagrożeniem, równając jego dominację do poziomu jej funkcjonowania. Kobieta czynna zawodowo często potrzebuje oparcia emocjonalnego, co może wywołać dyskomfort męża, który nie zawsze wie jak się w takiej sytuacji zachować. Zjawiska te mogą powodować narastającą irytację, kłótnie, a nawet rozpad rodziny [Bańka 2005, ss. 122–123].

Od 2005 roku wykształcenie i kariera zawodowa mają znaczny wpływ na macierzyństwo kobiety. Widoczna jest zależność, że im wyższe wykształcenie tym mniejsza liczba potomstwa, a na rodziny wielodzietne decydują się zwykle kobiety mniej wykształcone (tabela 3).

Tabela 3. Poziom wykształcenia matki a kolejność urodzeń dziecka w Polsce

Poziom wykształcenia	Ogółem (w tys.)	Pierwsze dziecko	Czwarte dziecko	Ósme dziecko i więcej
ogółem	366,1	187,2	13,0	1,5
wyższe	96,2	58,6	1,1	0,0
policealne	6,1	3,4	0,1	0,0
średnie	136,7	74,1	3,3	0,2
zasadnicze zawodowe	87,1	33,4	5,4	0,6
gimnazjalne i podstawowe	38,9	17,2	3,0	0,7

Źródło: *Kobiety w Polsce* [s. 64].

Podsumowanie

Kobiety zamężne i posiadające dzieci mają problemy ze znalezieniem zatrudnienia. Środowisko pracy i pracodawcy wymagają zaangażowania i poświęcenia w zadaniach pracowniczych. Kobiety od momentu wejścia na rynek pracy mają przypisaną etykietę słabego, biernego pracownika. Dla pracodawców efektywniejszym i atrakcyjniejszym podwładnym jest mężczyzna, który kulturowo nie jest obciążony obowiązkami domowymi [Kobiątka 2012, ss. 15–16].

Reasumując, współczesna kobieta, matka i żona, chce mieć czas dla siebie i ma możliwość planowania kariery, ale też myślami jest przy rodzinie, mężu i dzieciach. Dzisiejsze kobiety chcą być perfekcyjnymi matkami i żonami ale też *businesswoman* w sferze zawodowej [Wrzesień 2009, s. 174].

Bibliografia

Bańska A. (2005), *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Wydawnictwo Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań.

Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Wyd. PRINT-B, Poznań.

Budrowska B., Duch D., Titkow A. (2003), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier polskich kobiet. Raport z badań jakościowych*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Castells M. (2008), *Sila tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Chaberek-Karwacka G. (2013), *Kształtowanie ścieżki kariery zawodowej zgodnej z zamiłowaniami głęboko zakorzenionymi w świadomości* [w:] W. Bizon, A. Poszewiecki (red.), *Efektywność innowacyjnych narzędzi dydaktycznych w procesach kształtowania postaw przedsiębiorczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

Chirkowska-Smolak T., Hauziński A., Łaciak M. (2011), *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Chirkowska-Smolak T. (2012), *Psychologiczny model zaangażowania w pracę*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

Desperak I. (2013), *Pleć zmiany. Zjawisko transformacji w Polsce w perspektywie gender*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Hryciuk R.E., Korolczuk E. (2012), *Wstęp. Pożegnanie z Matką Polką?* [w:] R.E. Hryciuk, E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Kobiałka G. (2012), *Doradztwo zawodowe*, Wydawnictwo Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa.

Kopertyńska M.W. (2002), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Legnicy „Wspólnota Akademicka”, Legnica.

Kostera M. (1994), *Zarządzanie personelem*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Kryk B. (2015), *Rozwój przedsiębiorczości kobiet w Polsce jako wyraz realizacji unijnej polityki równości* [w:] E. Pancer-Cybulska, E. Szostak (red.), *Unia Europejska w 10 lat po największym rozszerzeniu. Prace naukowe nr 380*, Wyd. Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.

Kryńska E., Kwiatkowski E. (2013), *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Masłyk-Musiał E. (2014), *Organizacja w zmianach. Perspektywa konsultanta*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa.

Miś A. (2006), *Kształtowanie karier w organizacji* [w:] H. Król, A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ostrouch-Kamińska J. (2011), *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Pawlak J. (2012), *Rozwój zawodowy a autokreacja* [w:] M. Motyka, J. Pawlak (red.), *Podmiotowość człowieka w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków.

Pindera M. (2010), *Wiedza bezrobotnych kobiet o formach aktywizacji zawodowej* [w:] Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól, A. Aftański (red.), *Nauki pedagogiczne w perspektywie wiedzy i pracy*, t. II, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek.

Pisula D. (2009), *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wydawnictwo Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.

Smolbik-Jęczmień A. (2010), *Postawy i zachowania pracowników w procesie kształtowania własnej kariery zawodowej* [w:] M. Przybyła (red.), *Nauki o Zarządzaniu nr 4. Zarządzanie w teorii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.

Suchar M. (2003), *Kariera i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk.

Waidner G., Sturm J., Bauer K.W. (1996), *Metodyka poradnictwa zawodowego. Aspekty psychologiczne - wskazówki praktyczne*, Wyd. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa.

Wojciszke B. (2009), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Wrzesień W. (2009), *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Netografia:

Kobiety i mężczyźni na rynku pracy [online], https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5821/1/6/1/kobiety_i_mezczyzni_2016.pdf, dostęp: 2016.

Kobiety w Polsce [online], https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/Kobiety_w_Polsce.pdf, dostęp: 2007.

Kokoszka I., *Czym się kierować, by mieć dobrą pracę i dobre życie? 7 zasad kobiet, które odniosły sukces* [online], <http://www.focus.pl/artykul/jak-zrobi-karier-7-zasad-kobiet-ktre-odniosy-sukces>, dostęp: 7.03.2018.

Kołodziejka A., *Rodzina albo kariera – kobiety wciąż muszą wybierać* [online], <http://rynekpracy.org/wiadomosc/693538.html>, dostęp: 25.10.2011.

Rozwój kariery zawodowej ambicją kobiet [online], https://www.hays.pl/cs/groups/hays_common/documents/.../hays_1600343.pdf, dostęp: 2016.

Katarzyna Karaskiewicz

Spółeczna Akademia Nauk

Granica prawdy w zdaniu według Stanisława Kostki Potockiego, albo jak rozpoznać prawidłowo skonstruowane zdanie

The Limit of Truth in a Sentence according to Stanisław
Kostka Potocki, or How to Recognize a Correctly
Constructed Sentence

Abstract: In this sketch I will try to explain what is the limit of truth in a sentence in the approach of Stanisław Kostka Potocki (1755–1821). The Lord in Wilanów is associated primarily with art and museology. This is the result of many years of research and publications in the field of art history. Few people know that Potocki dealt with widely defined, what we call today, the philosophy of language, especially the logic of rhetoric and the semantics of logic. His works are dominated by issues related to criticism and rhetoric conceived as logic and precise in terms of what German aesthetist Alexander G. Baumgarten or the famous logician and metaphysician Christian Wolff understood. It should be added that Potocki created and understood logic in the so-called the stream of Cartesian logic.

Key words: limit of truth in the sentence, definition, precision, brightness, true sentence

Wprowadzenie

W niniejszym artykule postaram się wyjaśnić, czym jest granica prawdy w zdaniu w ujęciu Stanisława Kostki Potockiego (1755–1821). Pan na Wilanowie kojarzony jest przede wszystkim ze sztuką i muzealnictwem – to pokłosie wieloletnich badań i publikacji z zakresu historii sztuki. Mało kto wie, że Potocki zajmował się szeroko definiowaną, jak dziś nazywamy, filozofią języka, zwłaszcza logiką retoryki i semantyką logiki. W jego dziełach dominują zagadnienia dotyczące krytyki oraz retoryki pojmowanej jako logika, a precyzyjniej w takim ujęciu, jak pojmował je niemiecki estetyk Alexander G. Baumgarten czy słynny logik i metafizyk Christian Wolff. Dodać wypada, że Potocki tworzył i pojmował logikę w tzw. nurcie logiki kartezjańskiej. To oznacza, że traktował logikę nie tylko jako logikę formalną, ale szerzej jako sztukę myślenia, sztukę rozumowania. Analizując wnikliwie pisma Potockiego, możemy sformułować dwie tezy:

- (1) aby poprawnie wnioskować, potrzebna jest logika (Kartezjusz wnioskował odmiennie);
- (2) w dobrej logice zawierać się winny jedynie te reguły umożliwiające wynajdywanie nowych prawd, nie zaś reguły umożliwiające tylko pedantyczny wywód prawd od dawna już znanych (Kartezjusz wnioskował podobnie).

Analiza, między innymi, inwentarzy bibliotecznych przechowywanych w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie sugeruje, że Potocki posiadał i znał dzieła niemieckich filozofów (na przykład odnajdujemy dzieła Gottfrieda Wilhelma Leibniza, Christiana Wolffa, Friedricha Schillera, Johanna Wolfganga Goethego, Johanna Joachima Wincklemanna, Augusta Schlegela, Christopha Martina Wielanda). Posiadał także rozmaite kompendia i podręczniki do dziejów filozofii niemieckiej m.in.: *Philosophie de Kant, on principes fonda mentaux de la philosophie transcendentalne* Charlesa Villersa [AGAD, AGWil, nr 342, Zarząd pałaców, muzeum i parków wilanowskich, sygn. 144, s. 6]. Można też wnioskować, że z tzw. drugiej ręki znał ogólne założenia filozofii Johanna G. Fichtego. W jednym ze swoich tekstów Potocki przyznał się do znajomości niemieckiej filozofii, pisząc: „znam nieco literaturę niemiecką i że ją cenić i szacować umiem” [Potocki 1815a, s. 394–395]. Ponadto już w 1812 roku odnajdujemy pierwsze informacje o tym, że

Potocki interesował się sporami, jakie toczyli na ziemiach Polski zwolennicy filozofii Kanta ze zwolennikami filozofii empirycznej. Wziął nawet „niechęć” udział w tym konflikcie, nie jako strona, ale jako osoba, która chciała nauczyć twórczej (logicznej) dyskusji obie toczące spór strony [Karaskiewicz 2012, ss. 195–201].

Założenia granicy prawdy w zdaniu

W przypadku analizowanego zagadnienia należy raczej pytać nie tyle może o granicę prawdy w zdaniu, tylko kiedy mamy do czynienia ze zdaniem prawdziwym, a kiedy ze zdaniem fałszywym, czy precyzyjniej, w jaki sposób (według Potockiego) formułuje się zdanie prawdziwe. Twierdzę, że dopiero wówczas możemy ustalić tytułową granicę prawdy w zdaniu. Zdanie to składające się z odrębnych słów, zapisane atramentem arbitralne znaki, które coś oznaczają. Jednak oznaczają coś tylko na mocy konwencji. Między zapisem, znaczeniem i przedmiotem odzwierciedlającym zapis, nie ma spójności. Przedmioty nie posiadają wspólnej „natury”. O rzeczach można powiedzieć tylko to, co się w nich rzeczywiście widzi. Zacytuję tezę francuskiego filozofa Étienne’a de Condillaca, na którego Potocki się powoływał i którego logikę propagował: „Nazwiska powszechnie i ogólne nie są właściwie nazwiskami żadnej rzeczy bytność mającej; wyrażają tylko widoki naszego umysłu, gdy pod względem podobieństwa lub różnicy rzeczy uważamy. [...] Tworzymy rzędy nie podług przyrodzenia rzeczy, lecz stosownie tylko do sposobu naszego pojmowania” [Condillac 2011, ss. 37–38].

Najkrócej i najogólniej można powiedzieć (za S.K. Potockim), że granica prawdy w zdaniu będzie odgraniczała (odcinała) to, co jest rzeczywiste od tego, co jest nierzeczywiste. Objasniając granicę prawdy nie będę poszukiwała wyrafinowanej jej weryfikacji, tylko zwrócę się w stronę „klasycznej koncepcji prawdy”. Podstawowym warunkiem prawdziwości zdania jest wymaganie, aby rzeczy miały się tak, jak zdanie stwierdza, by to, co zdanie stwierdza, było <faktem>, by <miało miejsce>, <zachodziło> itp. Należy pamiętać, że zainteresowania Potockiego prawdziwym zdaniem i próbą jego weryfikacji miały miejsce na wiele lat przed publikacją *Podstaw logiki*

Bernarda Bolzano (1837)¹. Przez niektórych historyków logiki traktat ten uważany jest za początek reform w logice.

Jednakże analizując rozmaite zagadnienia językowe w ujęciu Potockiego, należy pamiętać o jego balansowaniu między niejednokrotnie dwoma lub trzema systemami lub koncepcjami, co było zresztą charakterystyczne dla pisarzy oświecenia czy pierwszego pokolenia postoświeceniowego, o eklektyzmie, który niejednokrotnie utrudnia wyłuskiwanie konkretnych elementów i ich proveniencji. Zatem musimy/powinniśmy też zwrócić się w stronę definicji prawdy według Christiana Wolffa. Są to moje niepotwierdzone jeszcze do końca konkluzje, wynikające z trzech przesłanek: 1) Potocki stworzył szablon krytycznego myślenia, tożsamy z zasadami estetyki Alexandra G. Baumgartena, filozofa ze szkoły Leibniza i Wolffa. 2) Potocki w swojej bibliotece przechowywał wiele dzieł Wolffa. 3) Analiza semiotyczna pism Potockiego wskazuje, że prawdy upatrywał w sposobie wypowiedzi i zapisu. Zgodnie ze słynną tezą Wolffa, jeśli coś jest zapisane, powiedziane w sposób jasny, klarowny, układający się w logiczny ciąg sądów, wtedy wypowiedź, zapis są prawdziwe. Jeśli wypowiedź, zapis, są: niejasne, podane skomplikowanym językiem, wsparte na niepewnych przesłankach – są z zasady wypowiedzią, zapisem nieprawdziwym.

W przypadku granicy prawdy w zdaniu według Potockiego pojawia się jeszcze dodatkowo kwestia metaforycznego języka. Potocki uważał język metaforyczny (stosował też frazę „język metafizyczny”) za bezużyteczny w codzienności, natomiast niezbędny przy opisywaniu świata literackiego czy świata poezji, a więc *par excellence*, jednego ze światów możliwych², jak dziś byśmy powiedzieli [Karaskiewicz 2009, ss. 95–98, 238, 240]. W niniejszych rozważaniach zajmę się tylko treścią zdania, bez głębszego wnikania i odnoszenia się do świata możliwego, który jest kreowany za pomocą tego samego języka, którym opisujemy świat rzeczywisty.

¹ Podstawy logiki B. Bolzano to dwa pierwsze tomy *Teorii nauki* (*Wissenschaftslehre*).

² Świat możliwy to sposób, w jaki świat mógłby się mieć, w jaki rzeczy mogłyby wyglądać. Jednostka ludzka świat możliwy (światy możliwe) przyjmuje za świat rzeczywisty. Obecnie uważa się, że świat, w jakim żyjemy jest jednym ze światów możliwych. Termin „świat możliwy” po raz pierwszy sformułował Gottfried Wilhelm Leibniz. Rozwinął w XX wieku Saul Kripke, *Nazywanie a konieczność*, przekł. B. Chwedończuk, Warszawa 1998. Światy możliwe różnią się przedmiotami, które do nich należą i regułami przedmiotów, które zdają sprawę z tych reguł.

O pojmowaniu definicji przez S.K. Potockiego

Potocki był szczególnie zainteresowany definiowaniem pojęć oraz nazywaniem. Trzeba jednak wyjaśnić, że był przeciwnikiem „definicjomanii”, tak modnej w XVIII wieku we Francji. Wprawdzie wprowadził do języka polskiego definicję terminu „ciemnogród” i zdefiniował słowa z zakresu wolnomularstwa, jednak wzorem Condillaca dążył raczej do uściślenia pojęć, aby znaczenia wyrazów nie były mylone. Często wspominał w swoich dziełach, że w języku polskim jest wiele słów, których znaczenie należałoby uściślić i wówczas nie będzie trzeba ani adaptować obcojęzycznych słów, ani tworzyć nowych definicji w rodzimym języku. Nie uważał też, aby nadmierne tworzenie definicji było środkiem zaradczym na nadużycia językowe. Właśnie nadmierne (tam, gdzie nie potrzeba) tworzenie nowych definicji było dla Potockiego nie do przyjęcia. Jako nominalista odrzucał mnożenie bytów, które tylko zaśmiecały język, w konsekwencji doprowadzając do nieporozumień i niezrozumienia intencji wypowiedzi. Dlatego zdefiniowany przez Potockiego przykładowo termin „krytyka” należy rozpatrywać w kategorii uściślenia terminu, tak aby nie był kojarzony z niczym innym, tylko z „sądem o czymś” [Karaskiewicz 2015, ss. 43–46, 48–50].

Granicy prawdy w zdaniu w ujęciu Potockiego będziemy/musimy szukać przede wszystkim w zagadnieniu definiowania (uściślenia) pojęć. Definiowanie to wyjawianie terminów językowych i określanie nazw przedmiotów przy użyciu środków językowych. Definicja jest zdaniem realizującym ten cel, wyjaśnia sens wyrażenia językowego za pomocą wyrażenia równoważnego lub równoznacznego. Definiowanie jest jedną z najważniejszych metod poznawczych, ponieważ pozwala kształtować język drogą uściślenia już funkcjonujących wyrażen i wprowadzenia nowych terminów. Swoistego rodzaju definicją jest definicja ostensywna (inaczej deiktyczna), czyli definicja przez pokazanie. Charakterystycznym przykładem takiej definicji jest wyjaśnienie komuś, co to jest „słodkie”. Jedyną możliwość stanowi stwierdzenie, że „słodkie to coś takiego, co w smaku jest takie” – dając do skosztowania nieco cukru (wyjaśnienie dokonuje się za pomocą słów połączonych z jednoczesnym wskazaniem przedmiotu). Jednocześnie definicja ostensywna może prowadzić do rozmaitych nieporozumień, mimo że jest to najbardziej prosta i (wydawałoby się) zrozumiała dla każdej, że zastosuję duży kwantyfikator, jednostki.

Przytoczę klasyczne wyjaśnienie definicji autorstwa Kazimierza Ajdukiewicza, który napisał: „Termin „definicja” pochodzi z języka łacińskiego. Odpowiadający mu w łacinie wyraz *definitio* znaczy dosłownie tyle, co „odgraniczenie”. Terminu tego użyto też w logice pierwotnie na oznaczenie pewnej operacji myślowej (czy słownego wyrazu tej operacji), która dokonywa w pewnym sensie odgraniczenia pewnego przedmiotu (w najszerszym tego terminu rozumieniu) od przedmiotów pozostałych. Idzie tu w szczególności o takie odgraniczenie danego przedmiotu, które polega na wypowiedzeniu o nim czegoś takiego, co można o nim zgodnie z prawdą powiedzieć, a czego o niczym innym zgodnie z prawdą powiedzieć nie można” [Ajdukiewicz 2006, s. 226]. Podana przez K. Ajdukiewicza „definicja” definicji, koresponduje ze sformułowaną na początku XIX wieku przez Potockiego „definicją” definicji, ale także z pojmowaną przez Potockiego prawdziwą wypowiedzią poprzez uściślenie pojęć, tak aby ich znaczenie nie było tożsame z jakąś inną rzeczą ani nie było synonimiczne. Jest to też bez wątpienia najprostsza i najłatwiejsza do weryfikacji zasada prawdziwości zdania.

Twierdzę, że sformułowana przez Potockiego granica prawdy w zdaniu składa się z dwóch zasad:

1. zasada do-brębnego słowa,
2. zasada zgodności definiującego słowa z definiowanym przedmiotem.

Potocki zwrócił uwagę, że Polacy na co dzień w mowie chętnie stosują terminologię łacińską. Nie był to tylko zarzut skierowany do zwolenników wypowiadania się częściowo po polsku, częściowo po łacinie (tzw. makaronizmy). Zauważył, że do powszechnego obiegu weszły łacińskie terminy, którymi na co dzień opisuje się przedmioty, podmioty, cechy, zdarzenia, zjawiska, relacje itd., itp., także w nauce, sztuce, literaturze. Jednym z takich słów jest słowo „definicja”. Zwrócił uwagę, że aby w języku polskim wskazać odrębność jednego przedmiotu od drugiego, stosuje się termin łaciński *definitio* – czyli w przekładzie na język polski – „definicja”. Uznał, że nie jest to polskie słowo, nawet w swoim tłumaczeniu. I dlatego należy je zastąpić rodzimym terminem, najbliższym z możliwych, jakie posiada język polski. Uważał że najlepszym odpowiednikiem będzie termin „określenie”. Przyjrzyjmy się, w jaki sposób zdefiniował definicję Potocki: „Określenie po logicznemu iest wystawieniem prostych pomysłów, z których się składa pomysł złożony, a to ku wyluszczeniu natury

lub charakteru iego” [Potocki 1815, s. 422]³. Pojawia się pytanie, co to jest określenie? Z wielu słownikowych interpretacji, najbardziej interesująca jest następująca: „sąd wskazujący najbliższy rodzaj (*genus proximum*) i różnicę gatunkową (*differentia specifica*); definicja” [Szymczak 1979, ss. 506–507]. Potocki nie stworzył ani nie wyszukał nowego słowa, które odpowiadałoby łacińskiemu *definitio* (definicja), tylko wykorzystał istniejący w języku polskim, a zapewne stosowany zamiennie, termin „określenie”. Zatem możemy przychylić się do tezy, że Potocki raczej uściślał istniejące w języku polskim terminy (jeśli była taka możliwość) niż maniakalnie (zgodnie z modą XVIII-wieczną) tworzył nowe. Zgodnie z założeniem Condillaca, że: „Definicje tedy nic więcej nie czynią, tylko ukazują nam rzeczy: ale nie zawsze równe światło na nie rzucają” [Condillac 2011, s. 116].

Chcę też zwrócić uwagę, że Polacy często stosują jednocześnie w zdaniu termin „określenie” i „definicja”. Mamy wówczas do czynienia z błędnym kołem lub wręcz z mętną wypowiedzią. Tym samym Potocki wskazał, że jednostka ludzka powinna uściślić, czy będzie w swojej wypowiedzi (zapisie) stosowała termin „definicja”, czy termin „określenie”. Nader często bowiem zdarzają się wypowiedzi, które brzmią między innymi tak: „uważam, że należy określić definiowany przedmiot” lub „zgodnie z definicją określamy *x* jako...”. Co można by przetłumaczyć: „uważam, że należy zdefiniować definiowany przedmiot”, „zgodnie z definicją definiujemy *x* jako...”. Zgodnie z założeniem Potockiego zdanie powinno brzmieć: „uważam, że należy zdefiniować przedmiot” lub „uważam, że należy określić przedmiot”; „zgodnie z definicją *x* jest...” lub „zgodnie z określeniem *x* jest...”.

Wyjaśnienia wymagają też frazy „proste pomysły” i „pomysł złożony”. „Pomysł złożony” oznacza określane (definiowane) pojęcie. „Pomysły proste” to każde słowo składające się na określane (definiowane) pojęcie, które jest „pomysłem złożonym”, tak długo, dopóki nie zostanie określone (zdefiniowane). Jednocześnie, każdy „pomysł prosty” jest „pomysłem złożonym”, gdyż i on wymaga określenia (zdefiniowania). Zilustruję to następującym przykładem, wykorzystując definicję realną:

³ Za Potockim będę stosowała w artykule termin „określenie”, a w nawiasie termin „definicja”.

„Warszawa jest to obecna stolica Polski”.

Zgodnie z założeniem Potockiego, termin „Warszawa” jest „pomysłem złożonym”, pozostałe słowa to „pomysły proste”. Jednak terminy: „obecna”, „stolica”, „Polski” to także „pomysły złożone”, które, aby stały się „pomysłami prostymi”, muszą być także określone (zdefiniowane).

W dalszej kolejności Potocki podaje trzy charakterystyczne cechy prawidłowo skonstruowanego określenia (definicji), a więc niejako wnika w sens określanego (definiowanego) pojęcia.

Cechy dobrze urobionej definicji według Stanisława Kostki Potockiego

„Zwykle wymagamy trzech rzeczy w dobrém określeniu: nayprzód, by było iasnem, to iest, by nam służyło do iaśniejszego i wyraźniejszego objęcia rzeczy określoney, by dało nam poznać ile możności iéy przyrodzenie. Powtóre, by było powszechném i przypadaiącym, to iest, iżby stosowało do tego wszystkiego, co obeymuie określenie. Potrzebie, by było właściwém rzeczy określoney” [Potocki 1815, s. 425].

Definicja, aby była prawdziwa, musi być:

1. jasna,
2. powszechna i przypadająca,
3. właściwością rzeczy określonej (definiowanej),

Pierwszy element określenia (definicji) nie budzi żadnych wątpliwości. Termin musi być tak sformułowany/wyjaśniony, aby był czytelny dla każdej jednostki. Jeśli coś jest jasne, to *par excellence* musi być zrozumiałe dla każdego. Nie sposób nie powołać się na definicję prawdy, sformułowaną przez niemieckiego filozofa Ch. Wolffa, który twierdził, że jeśli napisane zdanie lub wypowiedź są sformułowane jasno, klarownie, bez skomplikowanego słownictwa, bez zawitych puent itd., itp. to zapis lub wypowiedź *a priori* są prawdziwe. Najkrócej można by podsumować, że jeśli słowo (pomysł złożony) jest odpowiednio wyjaśnione, to z gruntu słowo jest prawdziwe czy precyzyjniej odzwierciedla prawdę, której określane (definiowane) słowo jest nośnikiem. Zatem zdanie jest także prawdziwe, bowiem odzwierciedla rzeczywistość.

Określenie (definicja) musi być powszechne (czyli uniwersalne) i przypadające, co oznacza, że musi być wyjaśnione w taki sposób, iż będzie rozpoznawalne werbalnie i pozawerbalnie; będzie tym samym znane i dostępne każdej jednostce. Jednostka, dzięki przykładowo definicji „lampa”, rozpozna każdą lampę⁴ w swojej okolicy (rozpozna przedmiot, odróżni od innego przedmiotu) i tę oglądaną na obrazie (lampa namalowana) lub odczytywaną (słowo „lampa” napisane atramentem na kartce papieru) i tę wymawianą (dźwięk „lampa”). Bowiem definicja „lampa” rozciąga się na każdy przedmiot o charakterystycznych cechach lampy. Czyli zgodnie z wyjaśnieniem, jakiego dokonał Potocki, druga cecha dobrego określenia (definicji) musi obejmować wszystkie cechy charakterystyczne, dzięki którym jednostka rozpozna „lampę” jako przedmiot.

Trzeci punkt, właściwość rzeczy określonej, wskazuje na charakterystyczne cechy, poprzez które jednostka będzie rozpoznawała określany (definiowany) przedmiot. Każda rzecz posiada swoje własne charakterystyczne cechy, elementy, własności, dzięki którym odróżnia się od innych rzeczy i dzięki którym jednostka odróżnia rzecz nazwijmy ją „ x ” od rzeczy nazwijmy ją „ x^* ” (wskazuje na różnice między tymi samymi przedmiotami „ x ” – np. różnice między lampami) a „ y ”, od „ z ” (wskazuje na różnice między odmiennymi przedmiotami np. różnice między szafą a łóżkiem).

Zilustrować to można w następujący sposób: Przyjmijmy, że symbol „ x ” to „lampa”; symbol „ x^* ” to „lampa witrażowa”; własności: w^1 , w^2 , w^3 posiadające denotacje (a^1 , a^2 , a^3), to odpowiednio charakterystyczne cechy lampy witrażowej. Teza brzmi: „Nie każda lampa jest lampą witrażową, ale każda lampa witrażowa jest lampą”.

1) Każda x^* jest x , ale nie każda x jest x^*

1a) Nie prawda, że każda x jest x^* , ale prawda, że każda x^* jest zawsze x

1b) x jest x^* zawsze i tylko, gdy $x \in (a^1, a^2, a^3)$

1c) x jest x^* zawsze i tylko, gdy $x \in \{x^* (x^* \text{ ma własności: } w^1, w^2, w^3)\}$

⁴ Nie mówię o lampowości, bowiem lampowość to błąd hipostazy. Lampowość to platonizująca interpretacja nazw o intencji ogólnej. Od Platona wywodzi się pogląd, że nazwom o intencji ogólnej odpowiadają, oprócz poszczególnych rzeczy lub osób, jakieś przedmioty ogólne, jakieś obiekty oderwane. Potocki, będąc nominalistą, odrzucał błąd hipostazy.

Innymi słowy, każda lampa ma charakterystyczne cechy (cechy lampy), po której jest rozpoznawana jako lampa, a nie jako np. stół czy krzesło. Jednakże lampa witrażowa ma jeszcze dodatkowe cechy, które ją odróżniają od innych rodzajów lamp i lampy-w-ogóle. Żywię przekonanie, że wypowiadając słowo „lampa”, użytkownik języka mimo wszystko odnosi dźwięk do wyobrażonej aktualnie przez siebie lampy (ma jakiś uproszczony wizerunek lampy), a nie lampy-w-ogóle, która byłaby platonizującą lampowatością.

Jeśli jednostka definiuje lampę witrażową, zawsze podaje charakterystyczne cechy lampy (x), ale też charakterystyczne cechy lampy witrażowej (x^*). Dzięki temu jednostka rozpoznaje nie lampę-w-ogóle czy precyzyjniej nie tylko uproszczony wizerunek lampy; nie lampę, którą zna z autopsji, ale konkretną (w tym przypadku) lampę witrażową. Trzeci element określenia (definicji) *a priori* musi być zgodny z rzeczywistością, a zatem prawdziwy, bowiem w sposób właściwy określa rzecz.

Twierdzę, że jeśli zdanie jest jasno sprecyzowane, bez skomplikowanego słownictwa (tak jak postulował Wolff), wówczas takie zdanie *par excellence* będzie odzwierciedlało rzeczywistość. Zatem koncepcja prawdy w ujęciu Wolffa będzie odzwierciedlała zgodność prawdy w ujęciu klasycznym. Bowiem w klasycznej koncepcji prawdy rzeczy mają się tak, jak zdanie stwierdza. To od sformułowania zdania będzie zależała prawda.

Następnym zagadnieniem, nad którym musimy się pochylić, to łacińskie słowo „precyzja”, które Potocki określa polskim słowem „obrębność”. Termin „precyzja” – *praecidere* oznacza przeciąć lub odcinać (*vide* definicja w ujęciu K. Ajdukiewicza). Potocki zastosował słowo „obrębność”, gdyż nie chciał wykorzystywać łacińskiego tłumaczenia „odciętość”. Jego zdaniem „obrębność” jest bliższa słowu „precyzja”. Można by to przetłumaczyć, że coś, w tym przypadku słowo, jest zamknięte samo w sobie czyli obrębne od innych obrębných słów. Zwrócił też uwagę, że język polski nie posiada dokładnego zdefiniowanego odpowiednika. Zatem „Precyzja więc, po wielkiéy części stanowi iasność ięzyka [...]” [Potocki 1815, s. 51]. Według definicji Potockiego: „Precyzja więc, czyli obrębność polega w odcieciu tego wszystkiego, co iest zbytniém w mowie, i nie zostawieniu iedno tego, co iest potrzebném, do zupełnego wyrażenia myśli” [Potocki 1815, s. 52].

Obrębność i do-obrębność – terminologia określająca definiowany przedmiot

Interesującym terminem jest zastosowane przez Potockiego słowo „do-brębność”, czyli można byłoby to tłumaczyć jako „do-precyzja”, „do-odcięcie”. Przypomnę, że na własny użytek powołał on nową interpretację łacińskiego słowa *praecidere* czyli precyzja – „obrębność”. Obrębność polega na odcięciu tego wszystkiego, co jest niepotrzebne w mowie (piśmie), a pozostawia się tylko to, co jest istotne do wyrażenia myśli, to co jest jednostkowe, charakterystyczne dla określanego (definiowanego) przedmiotu. Czyli „pomysł złożony”, nie jest już „pomysłem złożonym”, bowiem został wyjaśniony poprzez „pomysły proste” i sam jest „pomysłem prostym”. Manifestowana pozostałość stanowi najczystsza formę języka, czyli myśli. A ta musi być *a priori* prawdziwa. W świetle jego wypowiedzi „do-brębność” (do-precyzja) może stanowić kolejne wydzielenie z „pomysłu prostego” (teraz sam staje się „pomysłem złożonym”) poszczególnych słów, które to „pomysły proste”, też muszą być obrębne (precyzyjne). Z wielu słów (pomysły proste), które są do-odcięte (do-brębne), każde musi być jeszcze odcięte (obrębne) samo w sobie. Ta operacja myślowa powtarza się za każdym razem, gdy jednostka określa (definiuje) jakiś termin. Zilustrować to można następująco, niech symbol „A” – oznacza „pomysł złożony”, symbole „B”, „C”, „D”, „E”, „F” – oznaczają pomysły proste. Jednakże symbole „B”, „C”, „D”, „E”, „F” same w sobie też muszą być zdefiniowane, czyli same w sobie też są „pomysłami złożonymi”, na które składają się inne „pomysły proste” itd., itp. „A” jako „pomysł złożony” jest doprecyzowywany (do-brębny) – poprzez „pomysły proste”, choć sam w sobie też musi być precyzyjny (obrębny). Przykładowo termin „Warszawa” jest terminem precyzyjnym, ale też „pomysłem złożonym”, który musi być wyjaśniony poprzez inne słowa, czyli „pomysły proste”, że „to jest obecnie stolica Polski”. Termin „Polska” jest terminem precyzyjnym, ale pomysłem złożonym, który musi być wyjaśniony poprzez inne słowa, czyli „pomysły proste” itd., itp.

Analiza granicy prawdy w zdaniu według Stanisława Kostki Potockiego

Analizę granicy prawdy w zdaniu Potocki przeprowadzał na podstawie zamieszczanych przez XVIII-wiecznych dziennikarzy tekstów w ówczesnej prasie oraz na łamach własnych dzieł. Za każdym razem był zainteresowany precyzją języka, zastosowaniem terminów i ich uściśleniem. Ukazał tym samym błędy w zastosowaniu słów, które *par excellence* są przyczyną nieprawdziwej wypowiedzi (zapisu).

Potocki ubolewał, że Polacy nieumiejętnie stosują, ale i określają (definiują) słowa: „(...) rękodzielnicy w znaczney liczbie rozpuszczają robotników swoich, niektórzy z nich jednak taką wspaniałomyślność okazują, iż oddalonym robotnikom zwłaszcza żonatom, dają część płacy dziennej, dopóki sobie innego miejsca nieposzukają” [AGAD, APP, sygn. 237, s. 473]. Przykładowo Stanisław Kostka zwrócił uwagę na słowo „oddalić” w konfiguracji „oddalić robotników”. Wyjaśnił, że termin „oddalić” w języku polskim, ale też w innych językach, oznacza zawsze jakąś odległość między czymś a czymś lub coś jest w oddali albo ktoś coś robi daleko, w oddaleniu. Jednak stosując słowo „oddalić” w połączeniu „oddalić robotników” wynika, że chodzi o robotników będących w oddalonych miejscach. Następnie wyjaśnia, że człowieka się „odprawia”, a nie „oddala” [AGAD, APP, sygn. 237, s. 473].

Ponadto Potocki zauważył kardynalny błąd piszących Polaków, który polega na tym, że jednostka ludzka chce napisać więcej, niż wymaga tego zamysł. Zwrócił bowiem uwagę na frazę jego zdaniem niepotrzebną: „dopóki sobie innego miejsca nieposzukają”. Potocki uważa, że jeśli ktoś został odprawiony, to wiadomo, że będzie szukać zatrudnienia w innym miejscu. Więc powtarzając za Potockim, można powiedzieć – po cóż ta próżna retoryka. W przypadku tego przykładu została złamana zasada granicy prawdy w zdaniu (nr 2), zgodnie z którą czytamy, że musi być zachowana zgodność słowa z określonym (definiowanym) przedmiotem. Po pierwsze dziennikarz błędnie zastosował słowo, zamiast „odprawić”, napisał „oddalić”. Termin „oddalić” określił (zdefiniował) tak jak określa się (definiuje) termin „odprawić”. Zatem błędnie zdefiniował (bowiem nawet nie uściślił) wykonywaną czynność w stosunku do człowieka.

Inny przykład, na podstawie którego Potocki analizuje prawdę i fałsz w zdaniu, to przykład rycerza: „Kiedy pisarz mówi mi o waleczności swego rycerza w dniu bitwy, wyraz iego iest obrębnym; ale ieżeli lubiąc mnożyć słowa, chwali odwagę i waleczność iego, waha się myśl moia między temi połączonemi słowami [...]” [Potocki 1815, s. 55; Karaskiewicz 2012, ss. 164–230].

Ten opis można zilustrować w następujący sposób:

1. Rycerz „X” był waleczny w czasie bitwy pod Cedynią.
2. W bitwie pod Cedynią brał udział waleczny rycerz „X”, który wślawił się odważnymi czynami.

Pierwsze zdanie precyzyjnie informuje, że rycerz „X” odznaczał się walecznością w bitwie pod Cedynią. Nic ponadto nie można ustalić na temat rycerza. Drugie zdanie jest jednak nieprecyzyjne, choć na pierwszy rzut wydaje się, że styl i składnia są bez zarzutu. Pojawiają się istotne pytania. Czy rycerz „X” był waleczny tylko w bitwie pod Cedynią? Czy w ogóle był człowiekiem walecznym? Nie wiadomo, czy wślawił się odważnymi czynami pod Cedynią? Czy był takowym człowiekiem wcześniej? Czy w ogóle wślawiał się zawsze odważnymi czynami? Dodatkową ilustracją na brak precyzji (obrębności) w tak sformułowanym zdaniu są zdefiniowane przez Potockiego terminy „waleczność” i „odwaga”. Waleczność oznacza kogoś niezważającego na niebezpieczeństwo, a odwaga oznacza niezważanie na cierpienia i ból, czyli opisuje kogoś, kto nie zważa na niebezpieczeństwo. Zwrócił tym samym uwagę, że oba słowa oznaczają w zasadzie to samo, że mamy do czynienia z błędnym kołem, a wypowiedź ostatecznie ma mętny charakter. Bowiem rycerz za każdym razem odznacza się odwagą. Zatem zdanie brzmiałoby:

1. W bitwie pod Cedynią brał udział niezważający na niebezpieczeństwo rycerz „X”, który wślawił się czynami, nie zważając na niebezpieczeństwo (nie zważał na ból i cierpienie).

Potocki podsumowuje swój wywód w następujący sposób. Aby ukazać przymioty przykładowego rycerza „X”, należy je przedstawić bardziej obrębnie (w sposób odcięty, czyli precyzyjny, ale zarówno w zdaniu, jak i w samym terminie, który należało doprecyzować). W przeciwnym razie opis wygląda tak, jakby piszący chciał więcej powiedzieć, niż jest to potrzebne, stosując cały czas terminy, które posiadają to samo lub

bardzo podobne określenie (definicję). Zdaniem Potockiego, osoba pisząca może się jasno wypowiadać, ale niekoniecznie precyzyjnie (nie będzie to uściślona wypowiedź). Tym samym nie spełnia trzech elementów dobrego określenia (definicji). Bez wątpienia zostanie ona zrozumiana, ale jej kwiecisty i nadmiernie rozbudowany język może wzbudzić podejrzenie. Zostały zatem złamane obie zasady granicy prawdy:

1. Zasada granicy prawdy w zdaniu (nr 1), czyli brak do-brębności każdego słowa.
2. Zasada granicy prawdy w zdaniu (nr 2), bowiem zostały zastosowane słowa, którymi nieprecyzyjnie określono (zdefiniowano) terminy, czyli nie zostały one odcięte (obrębne). Tym samym stosując takie same lub bliskoznaczne terminy, skonstruowano fałszywą wypowiedź. Gdyż jednostka ludzka nie jest w stanie niczego się dowiedzieć na temat rycerza „X”, poza tym, że przykładowy autor wciąż pisze o waleczności swojego bohatera.

Podsumowanie

Zatem granica prawdy w zdaniu według Potockiego za każdym razem będzie zależała od określenia (zdefiniowania) „pomysłu złożonego” i określenia (zdefiniowania) poszczególnych słów, czyli „pomysłów prostych”; od odpowiedniego doboru określonych (definiowanych) słów. Można się wypowiedzieć jasno, ale nieprecyzyjnie. Bowiem pojedyncze słowa, które Potocki nazywa „pomysłami prostymi”, nie są dostatecznie zdefiniowane, czyli *de facto* są wciąż „pomysłami złożonymi”. Oprócz dwóch zasad granicy prawdy w zdaniu, które związane są z określeniem (definiowaniem) pojęć, ważna będzie jeszcze umiejętność formułowania wypowiedzi.

Bibliografia

Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Publiczne Potockich, sygn. 237.

Archiwum Główne Akt Dawnych, Archiwum Gospodarcze Wilanowskie, nr 342, sygn. 144.

Ajdukiewicz K. (2006), *O definicji* [w:] *Język i poznanie*, t. 2, PWN, Warszawa.

Condillac É. (2011), *Logika, czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*, tłum. J. Znosko, Hachette, Warszawa.

Karaskiewicz K. (2009), *Początek języka – początek człowieczeństwa. Ewolucyjna koncepcja kultury według Stanisława Kostki Potockiego*, Wydawnictwo Muzeum Pałac w Wilanowie, Warszawa.

Karaskiewicz K. (2012), „*Logika dobrego smaku*” czyli sztuka prawdziwego sądzenia w *Rozprawie o krytyce Stanisława Kostki Potockiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Karaskiewicz K. (2015), *Krytyk jako figura złośliwego erudyty. Perspektywa filozoficzno-lingwistyczna polemiki Stanisława Kostki Potockiego z Andrzejem Trzecińskim*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Kripke S. (1998), *Nazywanie a konieczność*, tłum. B. Chwedończuk, Aletheia, Warszawa.

Potocki S.K. (1815), *O wymowie i stylu*, t. 4, b. w., Warszawa.

Potocki S.K. (1815a), *Uwagi nad Recenzją pisma Jana Śniadeckiego o Metafizyce w Numerze 10. Pamiętnika umieszczoną* [w:] *Pamiętnik Warszawski*, t. 3, Zawadzki i Węcki, Warszawa.

Szymczak M. (red.) (1979). *Słownik języka polskiego*, t. 2, PWN, Warszawa.

Katarzyna Karaskiewicz

Spółeczna Akademia Nauk, Warszawa

Stanisław Kostka Potocki w sporze kantystów z empirystami w Polsce

Stanisław Kostka Potocki in the Dispute between Kantians
and Empiricists in Poland

Abstract: Potocki's role in the conflict between Kantians and empiricists is unknown. His voice was calling on Poles to skilfully discuss arguments. A year after the publication *On the metaphysics* of Śniadecki, in the *Diary of Warsaw*, an article was published entitled *Notes on the Review of Jan Śniadecki's journal on Metaphysics in Number 10 of the Diary, published in*. It should be noted that this is not a review by Potocki about Śniadecki or *Krytyk Kant*, but these are comments to the reviews already published. Thus, we are dealing with a meta-analysis of the whole problem. It is not the content of the polemics that is important, but its form. I would add that Potocki only once commented on the polemics – the one that began with the publication in 1814 of Śniadecki's metaphysics.

Key words: language, metaphysics, dispute, Kant, text understanding, precision

Wprowadzenie. Specyfika przełomu XVIII i XIX wieku

Władysław Tatarkiewicz napisał: „W dziejach filozofii polskiej dwa były szczególnie wyraziste okresy: scholastyki i mesjanizmu, na których też najwięcej skupiała się uwaga historyków. Ale drugi okres scholastyki skończył się wreszcie około 1750 r., a (jeśli nie liczyć prekursorów) okres mesjanizmu zaczął się dopiero po roku 1830.

Dzieliło je więc lat osiemdziesiąt, a przez ten czas filozofowano w Polsce w sposób równie daleki od scholastyki, jak i od mesjanizmu” [Kupś 2015, ss. 127–128]. Jednak, jak zauważają badacze filozofii oświeceniowej, wspomniane przez Wł. Tatar-kiewicza osiemdziesiąt lat w Polsce nie zasługuje na miano nazywania „oświece-niem”. Oświecenie nigdy w pełni nie zdołało zapanować w umysłowości Polaków, powodów było co najmniej kilka: (1) silna opozycja intelektualna; (2) opór ludzkiej natury; (3) przeszkody instytucjonalne; (4) narodowe przyzwyczajenia i słabości [Kupś 2015, s. 128].

Tezy współczesnych filozofów nie stanowią zaskoczenia, bowiem żyjący na przełomie XVIII i XIX w., Stanisław Kostka Potocki (1755–1821) twierdził, że Polacy muszą poznać oświecenie, muszą je wręcz „przerobić” [Potocki 1816, ss. 185–186]. Właściwe jest twierdzenie, że odnajdujemy prądy oświeceniowe, które przenikały na ziemię polskie, najpierw wraz z dworem saskim (oświecenie niemieckie) a potem podczas panowania ostatniego króla Stanisława Augusta (oświecenie francuskie) i oddziaływały głównie na dwór oraz ludzi z dworem związanych (choć nie było to regułą). Wspomnianych przez Tatar-kiewicza osiemdziesiąt lat nie można nazwać oświeceniem w takim rozumieniu jak we Francji, Anglii, Austrii czy Rzeszy Niemieckiej. Polacy wciąż bowiem tkwili mentalnie w ideałach kontrreformacyjnych XVII wieku, które niemal u progu XIX wieku znalazły dodatkowo uzasadnienie w niepodległościowej metafizyce oraz w romantycznym mesjanizmie. To między innymi metafizyka niepodległościowa, jak zauważył Jerzy Kochan, była przeszkodą w przyswajaniu tradycji oświecenia europejskiego i wszystkiego, co było konsekwencją rewolucyjno-burżuazyjnych przemian XVIII i XIX wieku [Kochan 2008, s. 3].

W niniejszych rozważaniach zawężam znacznie ramy czasowe, w większym stopniu niż W. Tatar-kiewicz, a mianowicie interesuje mnie okres od pierwszej publikacji popularyzującej filozofię Kanta, do publikacji przez Stanisława Kostkę Potockiego w 1815 r. *Uwag nad Recenzją...* w „Pamiętniku Warszawskim”. Związane jest to z faktem, że chcę jedynie skupić się na roli, jaką odegrał Pilawita w tzw. sporze kantystów z empirystami, natomiast będę pomijała wszystkie typowe elementy i zjawiska dla prowadzonych przez historyków filozofii rozważań dotyczących pierwszej recepcji filozofii Kanta w Polsce.

Recepcja filozofii Kanta w Polsce

Tradycyjnie uznaje się, że tzw. spór między kantystami a empirystami w Polsce rozpoczął się od polemiki Jana Śniadeckiego, zagorzałego krytyka filozofii niemieckiej w ogóle, a Kanta w szczególności. Na polemikę Śniadeckiego składają się trzy rozprawy z lat 1814–1821, zakończone ostrym atakiem na filozofię Kanta. Polemika rozpoczęła się od niewielkiej rozprawy pt. *O metafizyce*, 1814, w której filozof wykazywał zbędność metafizyki w badaniach naukowych. Rozprawa była jednocześnie pochwałą działalności Hugona Kołłątaja i Komisji Edukacji Narodowej, która m.in. wycofała z kształcenia uniwersyteckiego filozofii scholastykę. Śniadecki w 1814 roku jeszcze nie pisał o scholastyce, ale Kant był przywoływany jako typowy przedstawiciel metafizyki, niebezpiecznie znajdujący posłuch wśród studentów, wbrew wysiłkom instytucji oświatowych w celu krzewienia znajomości nauk przyrodniczych. Należy przypomnieć, że wraz z nastaniem na ziemiach polskich tzw. nowej filozofii (*philosophia recentiorum*) po 1750 r., młodzież polska także porzucała wynaturzoną scholastykę, próbując myśleć samodzielnie. Ponad pięćdziesiąt lat później sytuacja się powtórzyła. Młodzież porzucała przyrodnicze rozważania na korzyść samodzielnego myślenia. W efekcie publikacji *O metafizyce* wybuchła polemika przeciwko Śniadeckiemu, w której częściowo anonimowi obrońcy filozofii Kanta zarzucali rektorowi Uniwersytetu Wileńskiego brak kompetencji do podejmowania zagadnień filozoficznych. Śniadecki, pisząc traktat *O metafizyce*, wzorował się na d’Alambardzie i jego podziałach kierunków filozoficznych, w które na siłę próbował wpisać filozofię Kanta, dochodząc w rezultacie do zaskakująco zabawnych rezultatów. Śniadecki, zmuszony do odparcia zarzutów, zapoznał się bliżej z filozofią Kanta za pośrednictwem kompendium Josepha Marie de Gérando. Spór oświecenia z filozofią niemiecką został przez samego Śniadeckiego sprowadzony do dawnego sporu między oświeceniem a scholastyką.

Pierwszy problem języka

W początkach XIX wieku językiem polskiej nauki dopiero zaczynał być język polski (dzięki długoletnim staraniom prymasa Michała Poniatowskiego, długoletniego

prezesa KEN). Dla tradycyjnego szkolnictwa sprzed reform KEN, językiem naukowym była łacina (do końca XVIII wieku językiem urzędowym Polski była łacina). Z kolei językiem, którym posługiwały się polskie elity, był generalnie język francuski. Pierwsza recepcja filozofii Kanta w Polsce przypadła na okres, w którym łacinę traktowano jako synonim scholastycznej metafizyki, a francuski dominował nie tylko jako środek komunikacji, ale też jako źródło wiedzy filozoficznej. Językiem niemieckim władało niewielu ówczesnych uczonych (prawdopodobnie język niemiecki znał Stanisław K. Potocki, świadczy o tym część jego biblioteki). Potwierdzeniem związku między językiem a recepcją filozofii Kanta jest uwaga litewskiego historyka filozofii Daliusa Viliunasa, który zauważył, że litewscy i polscy filozofowie najpierw odkryli Kanta, a potem o nim zapomnieli, żeby przypomnieć sobie o nim ponownie pod koniec XVIII wieku. Powodem tego był język. Po raz pierwszy Polacy zetknęli się z piśnianymi po łacinie dziełami Kanta w latach sześćdziesiątych XVIII wieku. Potem Kant przestał pisać po łacinie, a filozofia polska była uprawiana wciąż po łacinie, a potem po francusku. Większość uczonych nie korzystała z oryginałów, tylko przekładów francuskich, co zresztą potwierdzają późniejsze pisma Śniadeckiego. Dystansowanie się wielu Polaków od filozofii Kanta związane było nie tylko z tym, że królewiecki filozof zaczął pisać po niemiecku, a język ten był słabo znany w Polsce, ale wiązało się z doznany szokiem. Okazało się bowiem, że język niemiecki jest plastyczny, można w nim tworzyć neologizmy, można w nim „inaczej” pisać o metafizyce (można pisać metafizykę na nowo), niż w języku łacińskim czy w języku francuskim. Negatywną reakcją ze strony Jana Śniadeckiego, jak również dystans Hugona Kołłątaja czy Stanisława Kostki Potockiego, należałoby rozważać także w kategoriach szoku intelektualnego. Szok ustępował miejsca niedowierzaniu, czy metafizyka Kanta jest w istocie prawdziwa. Bowiem jest inna w znaczeniu, odmiennie przedstawiona. Kant spojrział na metafizykę „innymi oczami” niż do tej pory spoglądano. Wykorzystał do tego swój macierzysty język, dzięki któremu mógł tworzyć nowe słowa dla opisania analizowanych przez siebie zjawisk. Jednocześnie opisywane zagadnienia wydawały się nowe, nieznane, odmiennie. Jakby powiedział Thomasius, porzucając łacinę, Kant poprzez język niemiecki „pobudził się” do dalszego poznania. Wpłynął też na innych uczonych, aby spojrzeli na nowo, odmiennie, na człowieka, świat niż czyniono to wcześniej.

Stanisław Kostka Potocki w konflikcie z kantystami

Rola Potockiego w konflikcie między kantystami a empirystami nie jest znana. Być może dlatego, że jego głos był wezwaniem Polaków do umiejętnej dyskusji na argumenty, nie był natomiast głosem w dyskusji merytorycznej. Rok po publikacji *O metafizyce* Śniadeckiego, w „Pamiętniku Warszawskim”, ukazał się artykuł pt. *Uwagi nad Recenzją pisma Jana Śniadeckiego o Metafizyce w Numerze 10. Pamiętnika umieszczonym* (1815). Należy zauważyć, że nie jest to typowa recenzja na temat dzieła Śniadeckiego czy *Krytyk* Kanta, ale są to uwagi do publikowanych już innych recenzji. Zatem niejako mamy do czynienia z meta-analizą całego problemu. Nie tyle treść toczzonej polemiki jest ważna, co jej forma. Dodam, że Potocki tylko raz ustosunkował się do polemiki – tej, która rozpoczęła się wraz z wydaniem w 1814 r. *O metafizyce* Śniadeckiego.

Potocki wprawdzie opowiedział się po stronie empirystów, do końca nie akceptując metafizyki kantowskiej, jednak nigdy nie potępił myśli królewieckiego filozofa. Za tym zachowaniem wydaje się kryć coś jeszcze. Otóż Kant godził empiryzm i racjonalizm, przyjmując dwa źródła poznania: doświadczenie oraz intelekt. Zmysły są w poznaniu bierne, pasywne, odbierają bodźce od rzeczy. Dane wrażeniowe (materia poznania) są nieokreślone, bezładne, bez-jakościowe. Materiał poznania to inaczej ogląd empiryczny. Być może to właśnie kantowski empiryzm kazał Potockiemu przyjąć stanowisko zachowawczo-wyczekujące. Jednocześnie przyznał on, że Niemcy lepiej zawsze pisali na temat przyrodzonych praw człowieka. Założenia filozofii Kanta znał z monografii Charlesa Villersa. Natomiast nie ma stuprocentowej pewności, że Potocki znał pisma Johanna G. Fichtego. Należy sądzić, że słyszał o nich lub zetknął się ze streszczeniami myśli autora *Teorii wiedzy*. W każdym razie nazwisko Fichtego także pojawia się w jego pismach. Potocki przyznał, że: „znam nieco literaturę niemiecką i że ją cenić i szacować umiem” [Potocki 1815a, ss. 394–395]. Głosił prawo do wygłaszania opinii na temat „modnej” wówczas wśród niektórych polskich intelektualistów, nowej filozofii. Natomiast o zwolennikach Kanta pisał, że powtórnie jego myśl „dźwigają”. Ponadto obawiał się, że ich nadmierny entuzjazm może

być przyczyną niezrozumienia lub opacznego tłumaczenia myśli filozofa. Proponował otwartą dyskusję. Pragnął pobudzić środowisko polskich intelektualistów, jak i czytelników, do świadomego interesowania się nowościami w nauce.

Problem z metafizyką

Potocki odnalazł częściowo „sojuszników” na temat metafizyki w racjonalistycznej filozofii Christiana Wolffa (kult wolności filozoficznej i założenia logiki)¹ oraz w dziełach Étienne de Condillaca, którego myśli także propagował, choć zajmował odmienne stanowisko niż francuski ábbe, jeśli chodzi o naturę Boga i duszy substancjalnej. Condillac zwalczał metafizykę, która przyczyniała się do tworzenia fantastycznych teorii. Uważał, że filozofia, aby nią była w istocie, musi być wolna od wszelkich spekulacji i wpływów teologicznych [Condillac 1958, s. 271]. Potocki poszedł dalej, wskazując, że z powodu metafizyki ludzie toczą między sobą rozmaite wojny: „Dotąd filozofia moralną była; w tedy się ziawiła metafizyka, a w iéy ślady sekty, nienawiści i zaburzenia” [Potocki 1815, s. 27]. Metafizykę utożsamiał literalnie z religią. Ufał, że eliminując czcze spekulacje, jakimi zajmowała się jego zdaniem metafizyka, uchroni się ludzkość od wojen i wielu nieszczęść płynących z subiektywnych spekulacji na temat bóstw i zaświatów. Minimalizując wpływy religii na życie jednostki, wzmocni się jej moralność oraz wyeliminuje hipokryzję codzienności. Potocki opowiedział się za niezależnością etyki od religii. Etyka bowiem jest doświadczeniem człowieka. Nienawiści i zaburzenia, o których wspomina Potocki, są wynikiem istnienia sekt. Powołują je do życia ludzie. Są to rozmaite religie (historyczne oraz wciąż istniejące), które ustanawiają subiektywny porządek na ziemi i subiektywne zasady postępowania, których nie można traktować jako moralne. Sekty wzajemnie się zwalczają. Ich przedstawiciele za wszelką cenę, nawet wojen, udowadniają wyższość i ważność swoich jedynie spekulacji językowych. Żadna ze stron nie

¹ Stanisław Kostka Potocki ukończył Collegium Nobilium, w którym uczono w duchu nowej filozofii (*philosophia recentiorum*) (m.in. Leibniz, Wolff, Kartezjusz, Newton, Voltaire). Potocki należał do owego pierwszego pokolenia, które uczyło się samodzielnego myślenia, odrzucając scholastykę.

przedstawia swoich wniosków empirycznie; nie dokonuje też falsyfikacji. Wnioski formułowane są na podstawie wypowiedzianych przekonań. A te nie podlegają analizie logicznej, nie są ani prawdziwe, ani fałszywe.

Odpowiedź na niechęć Potockiego do metafizyki możemy odnaleźć w słowach Barbary Skargi, która o metafizyce napisała: „Czyż bowiem nie należałoby wpierw określić sensu tego pojęcia? Co ono znaczy? Czyż racji nie mają ci, według których, jak to dawno zauważył Heidegger, pojęcie to ma wskazywać na coś bardzo głębokiego, tajemniczego, nieuchwytnego zmysłami, coś ponadzmysłowego, pokrewne go teozofii i okultyzmowi, lub odwrotnie, na coś irracjonalnego, pozostającego poza logiką myślenia” [Skarga 2005, s. 162]. Dla Potockiego logika, metafizyka pozostawała poza logiką myślenia. Zauważmy, że jego postawa jest także tożsama z założeniami filozofii humanizacji świata Johanna G. Fichtego, który postulował odrzucenie metafizyki charakterystycznej dla każdej religii i zastąpienie jej w porządku moralnym sprawiedliwością [Fichte 2004, ss. 17–19]. Zgodność przemyśleń obu myślicieli związana jest z przynależnością do łóż wolnomularskich.

Według Potockiego filozofia miała być przewodniczką w życiu, nie teologia. Pozostając pod wpływem sensualizmu Condillaca, Potocki odrzucał jakiegokolwiek wpływy sił nadprzyrodzonych, nawet pośrednio (jako furtkę); negował istnienie idei wrodzonych. Przyznawał człowiekowi nadrzędną rolę (s)twórcy kultury, co stawiało go w rzędzie razem z filozofami będącymi prekursorami ewolucji kulturowej zjawisk. Przykładowo uważał, że język jest tworem ewolucji: przyrody i człowieka, który jest jej częścią. I choć trudno wskazać jednoznacznie, że był materialistą, to o materializm się ocierał, zarówno co do pojmowania początku języka (Mandeville, Condillac), jak i w kwestii krytyki (Bayle).

Postawa Potockiego wobec metafizyki nie jest jednak do końca jasna. Z jednej strony metafizykę utożsamiał z religią i jako taką odrzucał, w niej upatrując przyczyny licznych konfliktów między ludźmi. Z drugiej pozostawał pod wpływem filozofii Condillaca, o którym pisał „wielki metafizyk”. Jak więc wyjaśnić zaistniałą dwuznaczność? Negował metafizykę czy nie? A może istniał jakiś element metafizyki, który przyjmował lub rozumiał w sobie tylko wiadomy sposób? W jednym ze swoich artykułów napisał: „Dotąd nikt nie zaprzeczał Kondyliakowi, że był wielkim metafizykiem; lecz

daymy że nie był nayspierwszym; czyliż dla tego Kant się nim staie?” [Potocki 1815a, s. 389]. Wypada zatem zastanowić się nad wypowiedzią Potockiego. Jako przykład zabiegu badawczego posłuży logika Ludwiga Wittgensteina, precyzyjniej książka autorstwa Macieja Soina, *W kwestii prawdy. Wittgenstein i filozofia analityczna*. Wyjaśnię, że dociekania Potockiego nie mają nic wspólnego z filozofią Wittgensteina. Stanisław Kostka nie antycypował jego filozofii analitycznej. W pismach Potockiego można co najwyżej doszukać się źródeł późniejszej szkoły lwowsko-warszawskiej. Soin, analizując „prawdę”, podsunął być może wyjaśnienie na dość specyficzne pojmowanie metafizyki przez Potockiego. Jedną z tez Wittgensteina głosi: „Jak wszystko, co metafizyczne, harmonię między myślą i rzeczywistością odnajdziemy w gramatyce języka” [Soin 2006, s. 17]. Soin objaśnia tezę w następujący sposób: „(...) ów związek języka i świata dokonuje się dzięki środkom językowym, a nie poprzez jakiś mechanizm zewnętrzny wobec języka” [Soin 2006, s. 17]. Należy zwrócić uwagę na owe „środki językowe” i co z tego może wynikać dla pojmowanej przez Potockiego metafizyki. Treść dzieł Condillaca dotyczy relacji, jakie zachodzą właśnie między myśleniem a rzeczywistością. Manifestacją owego mechanizmu jest język². Gdyby analizowane przez Condillaca relacje między myśleniem a rzeczywistością określić mianem metafizyki, otrzymamy wówczas wyjaśnienie, przynajmniej częściowo, pozytywnego stosunku Potockiego do metafizyki. Jak to wyjaśnić? Należałoby postawić ostrożną tezę, że oto polski estetyk i logik podzielił metafizykę na dwie części. Jedną, którą utożsamiał z religią i odrzucał. Drugą, będącą domeną filozofów zajmujących się wyjaśnianiem mechanizmów zachodzących między myśleniem a rzeczywistością. Co mogłoby go zbliżyć do postawy Arystotelesa, który narzędzia myślenia (logika) wykorzystywał do dociekań metafizycznych (poznania rzeczywistości).

² Istnieją dwa poglądy związane z językiem i myśleniem. Pierwszy pogląd wprowadzili stoicy, twierdząc, że język i myślenie stanowią dwa aspekty tego samego procesu. Według stoików analiza języka jest tożsama z analizą myślenia (stąd popularna teza, zgodnie z którą „język jest obrazem myślenia”). W XX wieku Noam Chomsky zasugerował, że być może język i myślenie to dwa odrębne od siebie procesy, a tylko nam – ludziom – wydaje się, że myślimy w języku.

Dwie metafizyki

Wróćmy do myśli Potockiego dotyczącej metafizyki Kanta. Być może w jego odczuciu królewiecki filozof niezbyt jasno wyłożył swój system mechanizmu, jaki zachodzi między myśleniem a rzeczywistością. Zrobił to językiem nie dość jasnym, zbyt zawiliwym. Potocki, odmiennie niż Stanisław Staszic i Jan Śniadecki, ale podobnie jak Hugo Kołłątaj, wskazywał na język ciemny i niezrozumiały [Kołłątaj 1884, ss. 159–160]. A od logiczków wszakże oczekuje się transparentnego przekazu. W jednym ze swoich dzieł Potocki zanotował: „Jest oczywistém, że pisarz filozoficzny powinien poświęcać jasności wszystkie swoje starania” [Potocki 1815b, s. 199]. Obserwował entuzjastyczny stosunek do filozofii Kanta wśród części Polaków. I ten entuzjazm mógł go usposobić krytycznie. Bo jeśli coś jest wyłożone językiem zawiliwym, to czy można ów przekaz zrozumieć prawidłowo? Jego słowa: „(...) co się daléy widzącemi nad innych mniemaią, i tém się chępią, że tam coś widzą, gdzie nikt nic widzieć nie może” [Potocki 1815a, s. 388] – zdają się ilustrować właśnie niezrozumienie treści filozofii kantowskiej, między innymi ze względu na skomplikowany język, jakim się posługiwał filozof. Wydaje się, że język Kanta stał się przyczyną postulatów Potockiego, aby dyskutować o filozofii niemieckiego myśliciela. Uważał, że każdy ma prawo wypowiedzieć się na temat „nowej” filozofii i ma także prawo się do niej zdystansować, ale nie krytykować Kanta *ad personam*. Dyskutant nie musi się zachwycać, jak zwolennicy „nowej” filozofii i ma prawo powołać się na: „(...) sprawę zdrowego rozsądku, bez którego zdrowa nie istnieje metafizyka” [Potocki 1815a, s. 387]. Niepokojące są słowa Potockiego, który sugeruje, że nawet zwolennicy Kanta nie potrafili dyskutować, tylko rozpoczynali gwałtowną kampanię pełną oszczerstw i personalnego obrażania tych, którzy śmiali skrytykować królewieckiego filozofa [Potocki 1815a, s. 387]. Dodam, że postulat kulturalnych form w dyskusji, która nie powinna przeradzać się we wzajemne urąganie, zalecał już w *Logice* (1769) ks. Kazimierz Narbutt: „obelgi na osobę bynajmniej dowodu nie wzmacniają” [Narbutt 1958, s. 13].

Różne „widzenia” świata owocują różnymi teoriami formułowanymi w odmiennych językach, a zwolennicy tych teorii twierdzą, że opisują ten sam fragment rzeczywistości. Dzięki językowi jednostka ludzka jest w stanie stworzyć nawet świat

iluzji, czemu Potocki daje wyraz, pisząc: „Jest to dziedzina, iest to żniwo dwóch rodzajów ludzi, równie szkodliwych kraiovi nieczynnością i czynnością swoją. Jedni z nich pogrążeni w mistycznych zjawieniach, pędzą w nich nieczynne dla społeczności życie; są to ludzie po większej części dobrą wiarą obłąkani, którym mierność ich rozsądku nie dozwala dociec czczości marzeń swoich, że nie powiem szaleństwa, co w nich z upodobaniem gnuśnią, a w innym żyjąc świecie, obcemi naszemu staia się. Przecież często mistyczne ich zapędy szkodliwe tworzą sekty, iakimi illuminaci, i tego rodzaju fanatycy, zarazili Niemcy. Drudzy są ci światowi metafizyczni filozofowie, których zarozumiałość siebie, a często i innych przekonawszy o głębokich tainikach mądrości swojej, kryje tym pozorem, rzetelną czczość swoją; i tym to oni sposobem, udaia się za ludzi nad innych mądrych, nad innych uczonych, a otoczeni chmurą nieprzebitę niezrozumiałości, pewnemi są że ich za tą tarczą, nikt dosięgnąć nie zdoła” [Potocki 1815a, ss. 390–391]. A dalej: „Nieszczęściem, iakby znużeni ludzie iednostaynym widokiem świata tego, uganiaia się za wszelkiego rodzaju rozmaitością i nowością, którey się chciwie chwytaią i sami dopomagają zwiedzeniu swemu, chęcią bydź zwiedzionemi, i wierzenia lub widzenia tego, co się w porządku przyrodzonym rzeczy nie znajduie” [Potocki 1815a, s. 392].

W pierwszym przypadku Potocki miał na myśli metafizyków kreujących się na duchowych proroków. W tym konkretnym przypadku dostrzegał wspólne cechy między mnożącymi się w XVIII wieku sektami parareligijnymi a religiami w ogóle. Interesujące jest pojmowane przez niego słowo „Metafizyk”. Bez wątpienia Potocki nie myślał o każdym człowieku, nie wskazywał też tylko na filozofów. Przypomnę, że o swoim *cicerone* Condillacu pisał „wielki metafizyk” [Potocki 1915a, s. 289]. Wziąwszy pod uwagę jego podwójne rozumienie metafizyki, należy domniemywać, że za określeniem kryli się duchowni, ale też rozmaici przywódcy *quasi*-religijni, obecni w codzienności Europy oświeceniowej. W drugim wskazał na filozofów, którzy tworzą swój system niezrozumiałym językiem. W ten sposób można zinterpretować frazę „otoczeni chmurą nieprzebitę niezrozumiałości”. Chmurą staje się język. Jeśli tekst napisany jest językiem skomplikowanym, o mało przejrzystej składni, z użyciem skomplikowanej terminologii, wówczas odbiór treści jest utrudniony, czasem zgoła niemożliwy. Często taki tekst jest określany jako niezrozumiały,

a co jest tego konsekwencją, nieprawdziwy. Jeśli jednak ten sam tekst byłby napisany jasno i zrozumiale, to jednostka ludzka jest w stanie go przeczytać, zrozumieć, ale nie musi się z nim zgodzić, jeśli ma odmienne zdanie. Jakby dla potwierdzenia Potocki pisze o metafizyce Kanta: „(...) niech ją iąśniej wytłómaczy, a tym iedynie sposobem obalić zdoła nader słuszne przeciwko niéy zarzuty, tych wszystkich co iéy zrozumieć nie mogą” [Potocki 1815a, s. 395]. Zrozumieć nie mogą, nie dlatego, że jest z zasady niepojęta, ale dlatego, że wyłożona jest zbyt skomplikowanym językiem, który uniemożliwia jej zrozumienie. Tu Potocki kierował się wolffiańską zasadą prawdy. „Mamy prawo wymagać od pisarza filozoficznego, iasności i właściwości (...)” [Potocki 1815b, s. 200] – napisał. A dalej: „Oprócz czystości, i wyborności stylu, płody filozoficzne dozwalaiaą przeności, porównań, i wszystkich figur spokojnych, które dodadź mogą mocy i iasności myślom, i wraz podobać się wyobraźni. Przecież powinien mieć pisarz wielkie staranie, żeby te wszystkie ozdoby były rodzaju skromnego, a przepychu i nadętości iak nayspilniey unikać. Tak one są obcemi filozoficznym płodom, że im przebaczyć raczey można zbytek prostoty, niż ozdób” [Potocki 1815b, s. 201]. Odpowiedzią na zarzut Potockiego są słowa Heinricha Heine, który w eseju *Z dziejów religii i filozofii w Niemczech*, o stylu Kanta napisał: „Dlaczego [...] swoją *Krytykę czystego rozumu* napisał Kant stylem tak suchym i swą szarością przypominającym papier pakunkowy? Stało się tak – sędzę – dlatego, że [...] obawiał się, iż nauka mogłaby utracić coś ze swej godności, gdyby wypowiadała się tonem lekkim i ujmująco pogodnym. Nadał jej zatem formę sztywną i abstrakcyjną, niedostępną jakiegokolwiek poufałości ze strony klas niższych duchem. Chciał wyniośle odгородzić się od ówczesnych filozofów popularnych, dążących do osiągnięcia istic mieszczańskiej wyrazistości i przyobłókl swoją myśl w oziębły język kancelarii dworskiej. [...] Ciężkim, krochmalonym stylem swego głównego dzieła wyrządził Kant niemałe szkody. Pozbawieni talentu naśladowcy małpowali go bowiem w tej zewnętrznej manierze i w ten sposób powstał u nas przesąd, iż nie jest się filozofem, jeśli się dobrze pisze” [Cassirer 2010, ss. VII–VIII]. Dodam, że słowa Heinego obrazują styl pisania nie tylko filozoficznego, ale naukowego w ogóle. Nawet współcześnie wśród wielu uczonych panuje przekonanie, że im więcej w książce skomplikowanej terminologii, im bardziej skomplikowany styl pisania, im mniej jasna narracja, tym książka jest bardziej naukowa i tym

samym wartościowa. Należy w tym miejscu postawić pytanie, jaką wartość naukową przedstawia książka napisana niezrozumiałym językiem. Dodam, że założyciel szkoły lwowsko-warszawskiej Kazimierz Twardowski sugerował, aby nie interesować się takimi dysercjami.

Potocki skierował apel do filozofów: „O wielcy Filozofowie! co sobie tylko rozumiali, gardzicie niedołężnością naszą; pozwólcie wątpić, albo o dobrej wierze, albo o rozsądku waszym; przebaczcie że życzę narodowi memu, nie dla was tylko, lecz dla niego iasnéj mowy; wreszcie powiedźcie proszę, na cóżby mu się przydał wasz hieroglificzny ięzyk, którego mądrość wasza posiada klucz iedyny!” [Potocki 1816, s. 448]. Potocki postulował, aby nauka była dostępna dla każdego człowieka. „Jasna mowa”, o której wspomina Potocki, to nie tylko transparenty przekaz treści. „Jasna mowa” jest również synonimem sztuki myślenia. Zatem w języku znajduje się klucz do przekonania społeczeństwa o dobroczynnej roli logiki, a przede wszystkim nauki. W słowach Potockiego odnajdujemy echo wypowiedzi Condillaca: „Dziwić się więc nie trzeba, że nam trudno ich zrozumieć; skoro bowiem ktoś sobie szczególnych talentów przywilej nadał, już tym samym prawie nie jest zdolny zniżyć swoją naukę do pojęcia drugich” [Condillac 2011, s. 32].

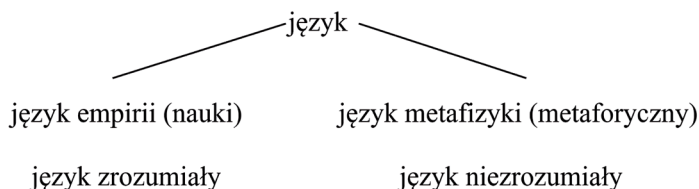
Podział metafizyki, jakiego dokonał Stanisław Kostka, odnajdujemy na przykład w myślach Giordana Bruna. Nie ma stuprocentowej pewności, że Potocki znał dzieła włoskiego myśliciela. Z pewnością o nich słyszał lub może nawet zetknął się z ich fragmentami. Jednak i tak warto przytoczyć słowa Bruna, w których kapitalnie odbijają się myśli Potockiego: „Każda nauka posiada swój własny język. Charakterystyczną cechą języka nauk przyrodniczych jest to, że nazywają każdą rzecz <po imieniu>, a więc chleb nazywają chlebem, wino – winem, ciało – ciałem, krew – krwią. I to jest właśnie język fizyki. W przeciwieństwie do niego język metafizyków jest językiem metaforycznym, to znaczy, że kiedy pisze się o jednym, to ma się na myśli coś drugiego. Otóż najczęściej nieporozumień bierze się z tego powodu, że czytelnik nie zawsze jest informowany o tym, które zdania należy brać w sensie dosłownym, a które – w sensie metaforycznym. Inaczej mówiąc, są dwie metafizyki. Jedna z nich, ta z ksiąg Arystotelesa, jest nauką o kategoriach, natomiast druga metafizyka jest w swojej istocie metaforyką” [Nowicki 1980, ss. 143–144]. Bruno dokonał podziału na język empirii i metafizyki. *Nb.* ukazany przez Nolańczyka podział języka odnajdujemy także w innych pismach

Potockiego. Przypomnę, że Stanisław Kostka zwalczał język metafizyki (metaforyczny), który określał mianem poetycznego, jako niezgodny z rzeczywistością, bowiem nie opisywał świata w sposób prawdziwy (rzeczywisty).

Drugi problem języka

Potocki pojmuje zatem w dwojaki sposób metafizykę. Jako zjawisko towarzyszące religii (i nią w istocie będące) oraz jako dociekanie relacji zjawisk między myśleniem a rzeczywistością, które wyrażają się w języku. Czytanie pism Potockiego wymaga uwagi, gdyż nie wyjaśnia on za każdym razem, w jaki sposób stosuje termin „metafizyka”. Wynikanie znajduje się w kontekście zawartego przekazu. Dodatkowo dzieli on język nauki na zrozumiały (jasny przekaz) i niezrozumiały (niejasny przekaz ze względu na styl pisanie). Kolejny podział wiedzy przez język prawdziwy (empiryczny) i nieprawdziwy (metaforyczny, metafizyczny, poetycki) [Karaskiewicz 2009, ss. 84–109]. Pierwszy opisuje świat nauki, drugi świat poezji i religii.

Rysunek 1. Język nauki



Źródło: opracowanie własne.

Jasność i precyzja w wypowiedzianiu stanowią bez wątpienia wielką wartość intelektualną, ponieważ bez niej nie istnieje krytyczna dyskusja; jest zwyczajnie niemożliwa. Dlatego Potocki tak często pouczał w swoich dziełach, aby stosować zrozumiałą terminologię, wyjaśniać nieznane słowa, precyzyjnie definiować znaki, i żeby nie gmatwać wykładanej myśli. Należy przy tym pamiętać, żeby precyzja czy jasność nie były ideałami samymi w sobie. Dąży się do precyzji na tyle, na ile wymaga tego dany problem (zawsze dokonujemy wyboru między konkurencyjnymi teoriami).

Oprócz „trudnego” w odbiorze języka niemieckiego filozofa, niepokoić musiały też Potockiego kwestie dotyczące wolności i tolerancji. Zauważył bowiem, że ludzie częściej godzą się na niemoralne czy wręcz naganne czyny, niż na głoszenie odmiennych poglądów. Domagają się zatem sankcji za słowa, a nie za czyny. Dał temu wyraz w jednej z mów sejmowych wygłoszonych w 1789 roku na Sejmie Wielkim. Potocki wyjaśnił, że sankcjom powinni podlegać ludzie, którzy popełniają czyny naganne, a nie ludzie, którzy formułują odmienne sądy od obowiązujących [Potocki 1789, s. 8 pw.]. Polacy wychowani w zasadach sformułowanych przez katolicyzm z trudem odnajdywali się w nowych postulatach filozofa. Innymi słowy polskie społeczeństwo nie było przygotowane do przyjęcia filozofii kantowskiej. Nieliczna grupa zwolenników filozofii Kanta w Polsce nie była w stanie przekonać do szczytnych założeń królewieckiego myśliciela. Nie na darmo Stanisław Kostka postulował, aby poznać najpierw filozofię Bayle’a. Ten ostatni miał nauczyć Polaków tolerancji, pokazać, czym jest wolność, jakie są obowiązki i prawa człowieka. Jednocześnie miał nauczyć krytycznego myślenia (ale jeszcze nie tego, jakie zaproponował Kant), czyli odróżniania fałszu od prawdy, prawidłowego wnioskowania, tropienia prawdziwych przesłanek itd. Filozofia Bayle’owska miała „otworzyć” umysły na odmienności głoszonych poglądów w nauce i codzienności. Miała też przygotować Polaków „do przerabiania i odbioru” dzieł kolejnych pokoleń myślicieli oświecenia. W ten sposób Polacy mieli ewoluować myślowo do filozofii Kanta i dalej, już dotrzymując kroku europejskiej rodzinie, brać czynny udział w rozwoju nauk i sztuk. Potocki negatywnie odnosił się do jałowych poszukiwań oraz tworzenia na siłę pseudoteorii tam, gdzie ich nie ma.

Podział, jakiego dokonał Stanisław Kostka na logików i metafizyków, ma swoje źródło w opisie Condillaca: „Jeśli sposobem rozbiorowym, w poprzedzającym rozdziale opisanym, wyobrażeń nabywamy, wtedy się one w umyśle naszym porządnie szykują, porządek raz nadany zawsze w nim zachowują i z tą samą dokładnością, z jakąśmy ich nabyli, łatwo je potem każdego razu wznowić w umyśle możemy. Przeciwnie zaś, jeśli je trefunkowie i niby losem zbieramy, będą pomieszane i takimi zostaną. Pomieszanie to nie dozwoli umysłowi przypomnieć ich z rozeznaniem; i jeślibyśmy takowe wiadomości, w mniemaniu żeśmy ich nabyli, drugim opowiedzieć chcieli, nikt nas nie zrozumie, bo i sami siebie rozumieć

wtedy nie będziemy. Żeby więc mówić zrozumiale, trzeba pojmować i wyklądać wyobrażenia w porządku rozbiorowym, który myśl każdą rozkłada i składa. Jedynym on jest do nadania im zupełnej, jaką tylko mieć mogą, jasności i dokładności; a jako do nabycia wiadomości nie mamy lepszego nadeń sposobu, nie mamy też inszego do udzielania ich drugim” [Condillac 1952, ss. 24–25].

Podsumowanie

Potocki pozostawał pod wpływem filozofii Pierre’a Bayle’a i Christiana Wolffa. Stąd w jego piśmiennictwie znajduje się, niemal obsesyjnie, propagowana idea zdrowego rozsądku. Tak jakby uważał, że tylko idea zdrowego rozsądku stanowi środek zaradczy na kłopoty Polaków. Zdrowy rozsądek jest bowiem zawsze punktem wyjścia. Jednostka ludzka, chcąc coś poznać, czegoś się dowiedzieć, musi rozglądać się, czytać, słuchać, zwłaszcza słuchać tego, co mówią inni ludzie. Zatem różne zmysły są źródłem wiedzy. Niestety, Potocki nigdy nie dokonał w swoich pismach krytyki poznania. Założył, że istnieje taki byt (byt pre-racjonalny w umyśle), jak zdrowy rozsądek i należy go propagować oraz zaszczipać w Polakach. Przydatna w tej działalności była nauka i nauka sztuki myślenia (Pilawita pojmował propagowaną przez siebie logikę w znaczeniu kartezyjańskim, jako sztukę myślenia). Dla Potockiego, człowiek logicznie myślący był jednocześnie człowiekiem zdroworozsądkowo myślącym. Potocki, poszukując pewności, nie zdawał sobie sprawy, że jego głównym błędem jest właśnie założenie poszukiwania pewności.

Bibliografia

Cassirer E. (2010), *Filozofia oświecenia*, przekł. T. Zatorski, WUW, Warszawa.

Condillac É. de (1952), *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*, przekł. J. Znosko, PWN, Warszawa.

Condillac É. de (2011), *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*, przekł. J. Znosko, Hachette, Warszawa.

Condillac É. de. (1958), *Traktat o wrażeniach*, przekł. W. Wojciechowska, PWN, Warszawa.

Fichte J.G. (2004), *Filozofia wolnomularza*, przekł. J. Drewnowski, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa.

Karaskiewicz K. (2009), *Początek języka – początek człowieczeństwa. Ewolucyjna koncepcja kultury według Stanisława Kostki Potockiego*, Muzeum Pałac w Wilanowie, Warszawa.

Kochan J. (2008), *(Nie) obecność oświecenia*, „Nowa Krytyka. czasopismo filozoficzne” [online], nowakrytyka.pl/spip.php?article199, dostęp: 12.05.2011.

Kołłataj H. (1844), *Korespondencja*, t. 1, Drukarnia Uniwersytecka, Kraków.

Kupś T. (2015), *Między oświeceniem a scholastyką. Wybrane problemy recepcji filozofii Kanta w polskiej filozofii na początku XIX wieku i perspektywy nowych badań*, „Kultura i Wartości”, nr 15.

Narbutt O. (1958), *O pierwszym polskim podręczniku logiki. Z rozważań nad filozofią oświecenia*, Zakład Narodowy im Ossolińskich we Wrocławiu, Łódź.

Nowicki A. (1980), *Lampa trzydziestu spotkań czyli Bruno w trzydziestu odsłonach*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.

Potocki S.K. (1789), *Mowa Jaśnie Wielmożnego Jmci Pana Stanisława Potockiego Posła Lubelskiego, Kawalera Orderów Polskich Na Sessyi Seymowej D. 10 Marca 1789 Miana*, b.m.w.

Potocki S.K. (1815), *Historya. Rys Chronologii, ięzyka, nauki, ludności, rzędu, handlu, obyczajów, sztuki, pomników i celnieyszych wynalazków Chińczyków przez Stanisława Hrabiego Potockiego z źródeł zebrany*, „Pamiętnik Warszawski”, cz. 1, t. 1, Warszawa.

Potocki S.K. (1815a), *Uwagi nad Recenzyą pisma Jana Śniadeckiego o Metafizyce w Numerze 10. Pamiętnika umieszczoną*, „Pamiętnik Warszawski”, T. 3.

Potocki S.K. (1815b), *O wymowie i stylu*, t. 4, Zawadzki i Węcki, Warszawa.

Potocki S.K. (1816), *Pochwały, mowy i rozprawy*, t. 2, Zawadzki i Węcki, Warszawa.

Skarga B. (2005), *Kwintet metafizyczny*, Universitas, Kraków.

