

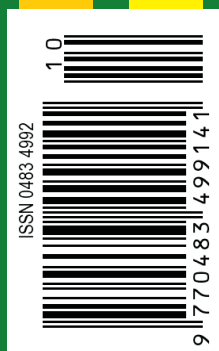
INDEKS 221767

ISSN 0483-4992

# RUCH

## PEDAGOGICZNY

### 1-2



WARSZAWSKA UCZELNIA EKONOMICZNA  
Warszawa 2024



# RUCH PEDAGOGICZNY

1–2



WARSZAWSKA UCZELNIA EKONOMICZNA

Warszawa 2024

## KOLEGIUM REDAKCYJNE

Artur Aleksiejuk (redaktor wydania, pedagogika, teologia), Bartosz Głowacki (socjologia), Aneta Ignatowicz (pedagogika, historia), Agnieszka Križ (pedagogika, język polski), Izabela Krupa-Mażulis (filozofia), Agnieszka Piejka (pedagogika), Małgorzata Skura (redaktorka naczelna, pedagogika, matematyka)

## RADA NAUKOWA

**Przewodniczący:** Marian Walerian Nowak

**Członkowie:** Artur Aleksiejuk (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie), Henryk Ćwiąg (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), Jan Grabowski (Uniwersytet w Ottawie), Levan Jangulashvili (Uniwersytet w Tbilisi), Aneta Jegier (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie), Marek Kucharski (Warszawska Wyższa Szkoła Biznesu w Warszawie), Krzysztof Mikulski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Viktoriya Loboda (Uniwersytet we Lwowie), Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie), Michał Popławski (Uniwersytet Artystyczny w Kijowie), Raniero Regni (Uniwersytet LUMSA w Rzymie), Piotr Rozwadowski (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Edmund Szweda (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Maciej Radosław Tanaś (Akademia Pedagogiki Społecznej w Warszawie), Remigiusz Wiśniewski (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), Arkadiusz Żukiewicz (Uniwersytet Opolski)

## REDAKTOR STATYSTYCZNY

Bartosz Głowacki

## RECENZENCI

Lista recenzentek i recenzentów wszystkich tekstów zamieszczonych w numerach roku 2022 i 2023 zostanie opublikowana w numerze 4/2025

## REDAKTORKA JĘZYKOWA

Jolanta Lewińska – język polski

## SKŁAD, ŁAMANIE, DRUK

Studio Reklamy i Wydawnictw MASZ

## ADRES REDAKCJI

„Ruch Pedagogiczny”, Warszawska Uczelnia Ekonomiczna  
ul. Smulikowskiego 6/8  
00-389 Warszawa  
e-mail: redakcja@rp.edu.pl

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”

Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu „Społeczna odpowiedzialność nauki II” Popularyzacja nauki o nr rej. POPUL/SN/0122/2023/01

## SPIS TREŚCI

Od redakcji.....	7
------------------	---

### ARTYKUŁY

<b>Jan Amos Jelinek</b> – <i>O konieczności przywrócenia majsterkowania w przedszkolu</i> .....	9
<b>Marzena Zdzymira</b> – <i>Doskonalenie zawodowe nauczycieli</i> .....	21
<b>Inna Osadchenko</b> – <i>Psychopedagogical analysis of the issue on a modern society atomization</i> .....	37
<b>Aneta Jegier, Agnieszka Gąstoł</b> – <i>Oczekiwania rodziców wobec żłobka i możliwości sprostania im w rzeczywistości żłobkowej</i> .....	49

### SYLWETKI PEDAGOGÓW

<b>Wincenty Okoń</b> .....	59
----------------------------	----

## TABLE OF CONTENTS

From the editor..... 7

### ARTICLES

**Jan Amos Jelinek** – *On the need to bring DIY back to kindergarten*..... 9

**Marzena Zdzymira** – *Professional development of teachers* ..... 21

**Inna Osadchenko** – *Psychopedagogical analysis of the issue on a modern society atomization*..... 37

**Aneta Jegier, Agnieszka Gąstoł** – *Parents' expectations of the nursery and the possibility of meeting them in the nursery reality* ..... 49

### PROFILES OF PEDAGOGUES

**Wincenty Okoń**..... 59

## OD REDAKCJI

Z wielką radością prezentujemy Państwu kolejny numer „Ruchu Pedagogicznego”, w którym podejmujemy różnorodne, jak zawsze ważne, tematy związane z edukacją, wychowaniem i rozwojem człowieka. W tym numerze znajdziecie Państwo artykuły, w których ukazano nowe spojrzenie na klasyczne zagadnienia pedagogiczne, odpowiedziano na wyzwania współczesnej edukacji oraz oddano hołd wybitnym postaciom polskiej pedagogiki.

W numerze otwierającym rok 2024 powracamy do korzeni w artykule Jana Amosa Jelinka *O konieczności przywrócenia majsterkowania w przedszkolu*. Autor wskazuje na ogromną rolę prac ręcznych w rozwoju dzieci, przedstawiając ich historyczne i współczesne znaczenie. W czasach dominacji nowoczesnych technologii w edukacji autor przypomina o wartości praktycznych zajęć, które rozwijają zdolności manualne, kreatywność i wyobraźnię dzieci.

Poruszamy też temat doskonalenia zawodowego nauczycieli. W artykule Marzeny Zdymiry *Doskonalenie zawodowe nauczycieli* znajdziecie Państwo przegląd form, metod i korzyści płynących z podnoszenia kwalifikacji kadry pedagogicznej. Tekst ten stanowi inspirację do refleksji nad rolą ciągłego rozwoju zawodowego w kontekście zmieniających się potrzeb uczniów i uczenic oraz wyzwań technologicznych i społecznych.

Kolejny tekst *Psychopedagogical analysis of the issue on a modern society atomization* Inny Osadchenko porusza problem współczesnej atomizacji społeczeństwa. Autorka analizuje destrukcyjne i konstruktywne aspekty tego zjawiska, jednocześnie wskazując na edukację jako narzędzie służące budowaniu więzi społecznych. Proponowane rozwiązania wpisują się w idee noosferycznego podejścia do edukacji, które łączy rozwój osobisty z odpowiedzialnością za innych i świat.

Z kolei rodzinna perspektywa wychowania najmłodszych została omówiona w artykule Anety Jegier i Agnieszki Gąstoł *Oczekiwania rodziców wobec żłobka i możliwości sprostania im w rzeczywistości żłobkowej*. Na podstawie badań przeprowadzonych w warszawskich żłobkach autorki przedstawiły, jak ważna jest współpraca między rodzicami a personelem opiekuńczym, by zapewnić dzieciom najlepsze warunki do rozwoju. Analiza oczekiwań rodziców i praktyk stosowanych w żłobkach pozwala spojrzeć na opiekę nad najmłodszymi w sposób holistyczny i elastyczny.

Numer zamyka wyjątkowy tekst poświęcony profesorowi Wincentemu Okoniowi – jednej z najważniejszych postaci w historii polskiej pedagogiki.

Artykuł przedstawia jego sylwetkę, przypominając najistotniejsze momenty z życia, dorobek naukowy oraz fragmenty artykułów publikowanych w „Ruchu Pedagogicznym”. To inspirujący hołd dla człowieka, który swoim życiem i pracą ukształtował pokolenia polskich pedagogów.

Zapraszamy Państwa do lektury! Wierzymy, że przedstawione artykuły dostarczą nie tylko wiedzy, ale również inspiracji do dalszych działań na rzecz edukacji.

**dr Małgorzata Skura**  
redaktorka naczelna



**Jan Amos Jelinek**

*Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie*

## **O KONIECZNOŚCI PRZYWRÓCENIA MAJSTERKOWANIA W PRZEDSZKOLU**

### **Krótko o znaczeniu prac ręcznych i majsterkowania w rozwoju dziecka**

Umiejętność majsterkowania wchodzi w zakres kompetencji przyszłości (Włoch, Śledziwska, 2019). Początki majsterkowania zaczynają się już na poziomie przedszkola (Zajda, Lipina, 1984), jednak w okresie szkolnym dzieci wykazują większe predyspozycje do robót ręcznych (Drejer, 2010; Pochanke, 1988). Znaczenie ma tutaj rozwój sprawności manualnej. W rozwoju dziecka 5. i 6. rok życia jest określany w literaturze jako złoty wiek motoryczności dziecka (Wojnarowska, 2010, s. 93).

Mimo że rozwój motoryki małej zależy od rozwoju motoryki dużej (Harwas-Napierała, Trempała, 2011, s. 53), to w literaturze przyjęto osobno omawiać sprawność fizyczną, rozróżniając motorykę dużą dotyczącą ruchów całego ciała i motorykę małą odnoszącą się do precyzyjnych ruchów rąk (Wojnarowska, 2010, s. 63). Mija wiele lat, nim dzieci osiągną odpowiedni chwyt zdolny utrzymać i prowadzić narzędzie, takie jak ołówek (Turner, Helms, 1999, s. 222). Rozwój chwytu dziecka (małpi, nożycowy, pęsetkowy) jest efektem wielu ćwiczeń w chwytaniu, podnoszeniu, przekładaniu i upuszczaniu przedmiotów (Wojnarowska, 2010, s. 63; Przewęda, 1976, s. 82–100). W trakcie prac ręcznych wyrabiają się mięśnie w obrębie dłoni, co prowadzi do poprawy koordynacji wzrokowo-ruchowej i precyzji wykonywanych ruchów (Brauner, Brauner, 1995; Dmochowska, 1991) oraz zapobiega niezręczności manualnej (Bogdanowicz, 1991, s. 119). Praca ręczna wpływa stymulująco także na sferę umysłową – na rozwój myślenia, wyobraźni, rozumienia i pamięci (Dewey, 2016; Franus, 2000, s. 217–253; Słomkiewicz, 1971). Wykazano także, że zapewnienie dzieciom warunków do prac ręcznych może być stymulantem rozwoju twórczości (Mika, 2023; Rowid, 1958) oraz uzdolnień technicznych (Franus, 2000, s. 254). Prace ręczne są atrakcyjną formą zajęć dla dzieci i stanowią odskocznię od tradycyjnych form pracy na lekcjach (Skiba, 2015). Są także przygotowaniem dzieci do samodzielnego majsterkowania, które dla wielu dorosłych stanowi formą odpoczynku i hobby (Lib, Szlendak, 2020; Światała-Trybek, 2006).

## **Prace ręczne i majsterkowanie widywano kiedyś w przedszkolu i szkole**

Wartość praktycznych działań o charakterze technicznym doceniali propagatorzy oświeceniowi Jean-Jacques Rousseau czy Henryk Pestalozzi (Kulbaka, 2013). W Polsce znaczenie praktycznego wychowania podnosiła Komisja Edukacji Narodowej (Kubiczek, 1978). Gdy Polski nie było na mapach Europy, charakter edukacji technicznej zależał od zaboru. W zaborze rosyjskim, z inicjatywy Stanisława Potockiego, powstały szkoły specjalnościowe, np. górnicze i leśne. W zaborze austriackim rozwinęła się działalność pozaszkolna, w tym ta związana z edukacją techniczną. Tu zaczęły stopniowo przenikać idee skandynewskiego slöydu (rękodziela), choć w mniej ortodoksyjnej formie. Uczniowie uczyli się m.in. snycerstwa, tokarstwa, koszykarstwa, tkactwa, modelowania w glinie i rysunku technicznego. W Galicji idea nauczania praktycznego była tak silna, że jeszcze przed 1900 rokiem została uznana jako przedmiot obowiązkowy (Furmanek, 2007, s. 58–62).

W okresie międzywojnia Władysław Przanowski (1936) wprowadził do szkół zmodyfikowaną wersję slöydu. Zajęcia praktyczne (tzw. prace ręczne) stały się obowiązkowe. Organizował roczne kursy robót ręcznych (1915), przekształcone później w Państwowy Instytut Robót Ręcznych (PIRR), gdzie kształceni byli nauczyciele, którzy otrzymywali praktyczne przygotowanie do prowadzenia zajęć wśród uczniów w pracy m.in. w drewnie, metalu i szkłe (Furmanek, 2007, s. 62–67; Ambroziewicz, 1964).

Równolegle opracowywano podręczniki i poradniki metodyczne. Starano się także o odpowiednie wyposażenie szkół, zakładano warsztaty do pracy w drewnie. Pracownie wyposażone były w stoły robocze, tokarki, imadła oraz wiele narzędzi odpowiednich do pracy. Z kupowanych materiałów uczniowie wykonywali zabawki, narzędzia i meble. Wkrótce poziom wytworów był już na tak wysokim poziomie, że przedstawiane były na międzynarodowych wystawach (np. na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w 1936 roku), a polski system wychowania technicznego stał się obiektem uwagi zagranicznych gości (Ambroziewicz, 1964).

Po II wojnie światowej szkoły odbudowały swoje pracownie. Niestety przedwojenna koncepcja Przanowskiego nie została odnowiona. Instytut funkcjonował do 1950 roku, a za przyczynę jego zamknięcia uważa się ograniczenie środków finansowych (Ambroziewicz, 1964, s. 93 i nast.). Od tej pory nastąpił spadek jakości kształcenia technicznego. Zaczęło się od pięciokrotnej zmiany nazwy przedmiotu (podkreślając jego praktyczny albo teoretyczny charakter), zmniejszono liczbę godzin jego realizacji (do jednej godziny tygodniowo, obecnie).

Absolwenci PIRR-u zajmowali się różnymi etapami kształcenia. Edukacją techniczną małych dzieci zajmował się m.in. Konstanty Zajda. Opracowane przez niego podręczniki (*Zajęcia praktyczno-techniczne w klasach I-IV szkoły podstawowej*, 1967; *Wychowanie techniczne w przedszkolu*, 1984) stanowiły podstawę kształcenia nauczycieli jeszcze w 2000 roku. Jednak ze względu na cięcia finansowe stopniowo rezygnowano z realizacji zajęć edukacji technicznej. Aby zapewnić miejsce dla coraz większej liczby uczniów, przekształcano pracownie techniczne w klasy. Z biegiem czasu nauczyciele techniki zmuszeni byli prowadzić zajęcia w typowych klasach, bez dostępu do narzędzi. Stopniowo rezygnowano z zajęć praktycznych (Jelinek, 2019). Coraz bardziej powszechne stawały się pakiety edukacyjne w miejsce majsterkowania. Pracę w drewnie zastępowano powszechnie dostępnym w szkole papierem. Obecnie trudne w organizacji i wymagające zajęcia techniczne zastępuje się programowaniem i robotyką. Tego typu zajęcia realizowane są dzisiaj w co czwartej szkole. Z kolei w 87,4% szkół brakuje pracowni technicznych (Machnaczej i in., 2023).

### **O społecznych przyczynach wycofania prac ręcznych i majsterkowania z edukacji dzieci**

Wraz z marginalizowaniem praktycznych zajęć edukacji technicznej zmieniało się także szkolenie nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli na studiach (szczególnie na kierunku wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna) rzadko obejmuje „praktyczną” edukację techniczną (Janicka-Panek, 2019). Nauczyciele nie są uczeni w pracowniach technicznych, tylko w typowych salach wykładowych. Nie mają okazji do opanowania umiejętności niezbędnych do praktycznych zajęć z techniki (Furmanek, 2007, s. 85). Współcześni nauczyciele twierdzą, że nie zostali odpowiednio przygotowani do realizacji zajęć z majsterkowania. Nic dziwnego, że zwracają uwagę na trudności organizacyjne, obawę o bezpieczeństwo i brak odpowiednich warunków (Jelinek, 2019).

Z jednej strony nie dostarcza się nauczycielom odpowiednich narzędzi i warunków do pracy oraz nie przygotowuje się do realizacji zajęć praktycznych (Furmanek, 2007, s. 43–54), z drugiej – krytykuje współczesną szkołę, że nie rozwija kluczowych kompetencji i życiowych umiejętności uczniów (Klus-Stańska, 2009). Równoległe do wycofywania ze szkoły prac praktycznych rosła obawa rodziców o zdrowie i bezpieczeństwo dzieci na zajęciach technicznych. Obecnie istnieje grupa społeczna, która krytykuje szkołę za niepotrzebne narażanie dzieci na niebezpieczeństwo (Tulley, 2018, s. 14–15; Furmanek, 2007, s. 43–54). 35% nauczycieli przedszkolnych stwierdza, że powodem, dla którego ograniczają realizację treści edukacji technicznej, są obawy rodziców (Jelinek,

2019). Tymczasem wydaje się, że nauczyciele zapomnieli, iż w programach wychowania przedszkolnego publikowanych jeszcze 40 lat temu znajdowały się zadania związane z posługiwaniem się igłą i nitką oraz młotkiem i gwoździem (np. Zajda, Lipina, 1984, s. 186–203).

Przanowski wskazywał, że celem edukacji technicznej jest wdrożenie ucznia do pracy dokładnej i celowej (za: Ambroziewicz, 1964, s. 17). Z kolei Tulley i Spiegler (2018, s. XV) stwierdzali, że majsterkowanie polega na nieustannym rozwiązywaniu problemów w dopasowaniu materiałów, stosowaniu narzędzi (ćwiczeniu się w improwizacji). To uczenie się wytrwałości mimo napotykanych przeszkód. Majsterkowanie to zwykle czynność cięcia, łączenia, wykonywania otworów przy użyciu narzędzi i spoiw. Niektóre koncepcje majsterkowania zakładają, że uczenie dzieci posługiwania się narzędziami powinno polegać na dzieleniu trudniejszych czynności na etapy i ćwiczeniu każdego z nich osobno (Brauner, Brauner, 1995; Dmochowska, 1991). Tymczasem tego typu podejście sprowadza majsterkowanie do żmudnych ćwiczeń posługiwania się narzędziami. W takim ujęciu narzędzie jako środek do osiągnięcia efektu staje się celem edukacyjnym.

Lepszym podejściem wydaje się traktowanie narzędzia jako środka, z kolei celem edukacyjnym powinien pozostać wytwór. Takie ujęcie wydają się prezentować niektórzy pedagodzy dążący do przywrócenia edukacji technicznej (Mika, 2023). Zachęcają do organizowania zajęć z szycia i wykonywania prostych konstrukcji (np. stemple z ziemniaków, konstrukcje z pudełek). Jednak tego typu pomysły, choć ważne z perspektywy dziecięcej aktywności, wydają się być pozbawione głębszego celu edukacyjnego. W artykule przedstawię koncepcję majsterkowania, uzupełnioną o budowanie ustrukturalizowanej wiedzy technicznej.

## **Dwugłos w sprawie majsterkowania**

W społeczeństwie słuchać dwugłos na temat wprowadzania dzieci do majsterkowania. Krytycy w obawie o bezpieczeństwo zabraniają dzieciom korzystać z narzędzi (Jelinek, Wrótniak, 2021; Broniecka, 2004) i protestują przeciwko nauczycielom, którzy podejmują się nauki majsterkowania (Jelinek, 2019; Tulley, Spiegler, 2018). Nadmierne reakcje rodziców sprzyjają obawie nauczycieli, którzy z tego rezygnują. Skutkiem jest spadek możliwości uwagowych (Deja, 2022, s. 21-22) i motorycznych dzieci (Lewandowska, 2011; Bogdanowicz, 1994). Ta droga postępowania spotkała się już z konsekwencjami. Sami nauczyciele zauważają, że dzieci mają coraz większe trudności w wykonywaniu czynności, które jeszcze kilka lat wcześniej nie były tak trudne. Widać

to także w większym zapotrzebowaniu na terapię ręki (Jacków-Sowa, 2017; Bartkiewicz, Giczewska, 2015).

Propagatorzy majsterkowania zachęcają do organizowania sytuacji budowania z dziećmi. Wpisują się w społeczny trend powracania do umiejętności samodzielnego tworzenia (Zaród, 2013). W subkulturze osoby rozmiłowane w majsterkowaniu określa się mianem makerów (*maker* – twórca, konstruktor). W Polsce ikoną majsterkowania był Adam Słodowy (1980). Obecnie na arenie międzynarodowej ujawniają się dwie takie postaci, które oddolnymi inicjatywami chcą zmieniać edukację. Pierwszą jest indyjski popularyzator nauki Arvind Gupda (<https://www.arvindguptatoys.com/>), drugim – Amerykanin Tulley Gever (<https://www.gevertulley.com/>). Jak dotąd, inicjatywy nie spowodowały zmian systemowych, mimo to wnoszą wiele praktycznych pomysłów. Indyjska inicjatywa Gupdy bazuje przede wszystkim na wtórnym wykorzystaniu rzeczy i tworzeniu z nich urządzeń naśladujących działanie prawdziwych maszyn (np. pompy wodne). Z kolei amerykańska koncepcja stawia na tworzenie większych projektów konstrukcyjnych (np. wykonanie jeżdżącej kolejki, w której zmieszczą się dzieci). Elementem łączącym obie inicjatywy jest przygotowanie dzieci do poznawania zjawisk fizycznych, co stanowi – praktycznie nieporuszany w polskiej literaturze problem przygotowania dzieci do nauki fizyki w starszych klasach.

Gever Tulley (2018) w swojej szkole majsterkowania (Brightworks School w San Francisco) zwraca uwagę, że celem edukacji jest umożliwienie dzieciom nauki, jak być bezpiecznym. Kluczowe w tym jest zapewnienie im odpowiednich warunków konstrukcyjnych – czasu i materiału. Gwarantowanie materiałów konstrukcyjnych wymusza duże nakłady finansowe, co było jedną z przyczyn upadku PIRR-u w Polsce (Ambroziewicz, 1964). Obecnie w Polsce funkcję pracowni technicznych przejmują zewnętrzne organizacje (np. Fablab). Z kolei w obszarze edukacji taką funkcję przejmują majsternie w centrach nauki, np. w Centrum Nauki Kopernik. Raporty pokazują, że uczestnikami zajęć są najczęściej dzieci w przedziale wiekowym 3–11 lat (Mathia, 2016). Przyprawdzają je rodzice i nauczyciele, którzy zainteresowani są majsterkowaniem, ale nie mają warunków, by je prowadzić, lub nie mają kompetencji, lecz wiedzą, że umiejętności majsterkowania są ważne. Aktywności oddolne zmierzające do wprowadzenia elementów majsterkowania na poziomie przedszkola widać w działaniach naśladujących edukację skandynawską, uznaną za najlepszą na świecie (Walker, 2017). Działania te widać również w koncepcjach leśnych przedszkoli, w których jedną z form aktywności jest ostrzenie nożem kijów i tworzenie szałasów (Brudzińska, 2022; Christ, 2021). Obecnie wiemy, że zainteresowanie majsterkowaniem, rozbudzone w okresie dzieciństwa, może przetrwać i ujawnić się w dorosłym życiu (Pardej, 2019).

## Propozycja zmiany postrzegania majsterkowania wśród dzieci

Z przeprowadzonej analizy wynika, że w przedszkolach i szkołach (klasy I–III) nie ma warunków do majsterkowania w sensie konstruowania w drewnie (slojd). Pozycje propagujące konstruowanie z drewna skrzynki narzędziowej, karmnika, budki lęgowej (Drejer, 2010; Pochanke, 1988) mogą być stosowane w bardzo ograniczonym zakresie. Z kolei brak należytego finansowania uniemożliwia zdobycie odpowiednich materiałów konstrukcyjnych. Chcąc prowadzić majsterkowanie, należy zatem wykorzystać dostępny asortyment oraz łatwo dostępne materiały. Ponieważ warunki klasowe są bardzo zbliżone do pomieszczenia biurowego, uważam, że na poziomie przedszkola majsterkowanie powinno być realizowane jako przygotowanie do korzystania z narzędzi biurowych (np. dziurkacz, zszywacz, nożyczki). Z kolei materiałem konstrukcyjnym oprócz papieru może być plastikowy pojemnik, drut, spinacz, sznurek (łatwo dostępny materiał). Na etapie klas I–III – jeśli nie dysponujemy pracownią techniczną – majsterkowanie powinno obejmować bardziej zaawansowane projekty konstrukcyjne.

Pozostaje problem tematyki zajęć, a dokładniej ogólna koncepcja ich prowadzenia. Oprócz zajęć praktycznych (czynności konstrukcyjnych) dzieci powinny mieć możliwość zdobywania doświadczenia w dziedzinie materiałoznawstwa i maszynoznawstwa. Zagadnienia te można z powodzeniem realizować już w przedszkolu, jeśli dysponuje się odpowiednimi pomysłami na konstruowanie modeli, które odzwierciedlają działanie prawdziwych urządzeń. Konstruując modele urządzeń, można organizować sytuacje, w której będziemy wyjaśniać dzieciom podstawowe zjawiska fizyczne (statykę budowli, mechanikę, magnetyzm, elektryczność). Z kolei przybliżając dzieci do zrozumienia sposobu działania urządzeń, należy pamiętać o wyjaśnianiu ich wielości zastosowań (ustrukturalizowana wiedza techniczna) oraz organizowaniu sytuacji problemowych, podczas których dzieci będą ustalały sposoby dochodzenia do wynalazku urządzenia (kształtowanie myślenia technicznego).

Przedstawię propozycję dwóch zajęć majsterkowania, które można z powodzeniem realizować w przedszkolu. Oprócz kształtowania umiejętności manualnych, posługiwania się narzędziami i spoiwami, celem zajęć jest budowanie wytworu, który posłuży do zabawy i który naśladuje prawdziwe konstrukcje.

Pierwsza to technika wielkich konstrukcji papierowych. Wywodzi się z domowej zabawy budowania baz i schronisk. Zaadaptowana do warunków przedszkolnych jest okazją do rozszerzenia dziecięcych umiejętności budowania dużych konstrukcji z kartek papieru, materiałów (np. prześcieradła) i taśmy klejącej. Polega na ustawieniu przez nauczyciela stołów i sklejeniu ich tak, że stworzą one szkielet planowanej budowli, np. domu, zamku, samochodu

(zdjęcie 1). Po zabezpieczeniu budowli taśmą nauczyciel przedstawia dzieciom elementy zbudowanej konstrukcji, tłumacząc, gdzie jest wejście do domu, okno, ściany i parapety. Zachęca dzieci do ustawienia krzeseł i sklejenia ich razem z budowlą, tak aby tworzyły zwartą konstrukcję (zdjęcie 2). Gdy jest względnie stabilna, dzieci otrzymują kartki papieru i z pomocą nauczyciela zaczynają obkładać nimi szkielec budowli, przyklejając je w niezbędnych miejscach taśmą klejącą. Gotową budowlę dzieci ozdabiają (zdjęcie 3). Tego typu technika z powodzeniem sprawdza się już wśród 4-latków – na zdjęciach (Jelinek, 2018, s. 215–217).



Zdjęcia (1, 2, 3) – etapy budowy dwóch domów techniką wielkich konstrukcji papierowych.

Drugą techniką, która rozwija umiejętności majsterkowania na miarę warunków przedszkolnych, jest budowanie mniejszych konstrukcji, które swoim działaniem naśladują funkcjonowanie prawdziwych urządzeń. Przykładem takiej techniki będzie budowa taśmociągu (Jelinek, 2018, s. 96–97). Zajęcia na jego temat mogą się rozpocząć od zaprezentowania dzieciom zdjęć kilku urządzeń, które wykorzystują ten mechanizm (np. taśmociąg przy kasie sklepowej, ruchomy chodnik i gaśienica koparki). Omawiając zdjęcia urządzeń, nauczyciel zwraca uwagę, że ich wspólną cechą jest ruchoma taśma. Rozdaje dzieciom kartki papieru i taśmy malarskie oraz zachęca do ich sklejenia razem, aby powstał jeden długi pasek – taśma. Z pomocą nauczyciela dzieci ustawiają i obracają krzesła, tak aby na wystające nogi krzeseł można było ją założyć. Nauczyciel skleja dwa końce taśmy i w niewralgicznych miejscach zakłada obracające się rolki po plastikowych butelkach. Gotowy model taśmy dzieci testują, kręcąc w jedną stronę (zdjęcia 4, 5, 6).



Zdjęcia (4, 5, 6) – etapy budowy modelu taśmy przemysłowej.

Obie techniki rozszerzają dziecięcą wiedzę na temat urządzeń i stanowią element majsterkowania. Szkolni uczniowie mogą konstruować bardziej skomplikowane budowle. Zamiast budowy domów z papieru mogą wykorzystać kije oraz tworzyć na powietrzu szalasy i wigwamy. Zajęcia tego typu byłyby stopniowym wprowadzeniem do skautowskich technik budowania (por. Thurman, 1964) oraz okazją do rozszerzania umiejętności o wiązanie lin i budowania funkcjonalnych konstrukcji. Z kolei druga z przedstawionych technik w edukacji szkolnej może być dalej rozwijana pod względem stopnia zaawansowania budowanych mechanizmów. Kołowrót może być uzupełniony o pas transmisyjny czy zastąpiony mechanizmem łuku ogniowego (Jelinek, 2018, s. 98–99).

### **Potrzeba reformy w obszarze majsterkowania**

Nie ma jedności co do kształtu nowej edukacji technicznej i zajęć praktycznych. Wydaje się, że edukacja Przanowskiego (1936) silnie nastawiona na pracę w drewnie (rękodzieło) nie może zostać przywrócona w zakresie systemowym. Lepiej nadają się do tego oddolne inicjatywy w Indiach i Ameryce. Wymagają jednak adaptacji do polskich warunków. Taką funkcję ma przedstawiona w artykule koncepcja (szerzej: Jelinek, 2018). Uwzględnia ona zarówno pomysły Arvinda Gupdy odtwarzania urządzeń w formie modeli, które naśladują działanie prawdziwych maszyn, jak i koncepcję Tulleya Gevera na tworzenie wielkich budowli.

Wprowadzenie jakiegokolwiek zmiany wymaga gruntownych reform w edukacji technicznej. Tak wiele dotychczas zaprzepaszczonego (dorobek metodyków, pracownice techniczne i doświadczenie wyszkolonych nauczycieli), że odbudowa odpowiednich warunków będzie wymagać szerokiego spektrum



działania. Konieczne jest racjonalne spojrzenie na posiadane możliwości i ich ocena pod kątem kierunków wyznaczania możliwych do osiągnięcia, w krótkim i długim okresie, celów. Uważam, że w perspektywie krótkofalowej można wykorzystać warunki już istniejące w klasach do budowy prostych modeli urządzeń naśladowujących działanie prawdziwych maszyn. Jednak w dłuższej perspektywie kluczowe będzie dostarczenie dzieciom okazji do pracy w drewnie dla zapewnienia doświadczeń w posługiwaniu się podstawowymi narzędziami.

Rangę edukacji technicznej należy podnieść w całym systemie edukacyjnym, nie tylko od przedszkola. Istotnym elementem powinno być także odwołanie instytucji, która na wzór Państwowego Instytutu Robót Ręcznych powinna zrzeszać i dokształcać nauczycieli na każdym etapie edukacyjnym (nie tylko nauczycieli techniki). Pod tym względem artykuł jest ponowieniem postulatów Polskiego Towarzystwa Nauczycieli.

## Bibliografia

- Ambroziewicz, W. (1964). *Władysław Przanowski i jego dzieło*. Warszawa: PZWS.
- Bartkiewicz, W., Giczewska, A. (2015), *Terapia ręki*. Warszawa: Wyd. Acentrum Szkolenia.
- Bogdanowicz, M (1994). *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Wyd. Popularnonaukowe LINEA.
- Bogdanowicz, M. (1991). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Brauner, A., Branuer, F. (1995). *Postępowanie wychowawcze w upośledzeniu umysłowym*. Warszawa: WSiP.
- Broniecka, B. (2004). Z dziecięcego punktu widzenia. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, 19, *Studia Linguistica II*, 35–45.
- Brudzińska, P. (2022). Przestrzeń zabaw ryzykownych w przedszkolu leśnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1), 120–134.
- Christ, M. (2021). The Psychomotor Development of Children Attending Forest Kindergartens in Poland. *Chowanna*, 57(2), 1–17. DOI: 10.31261/CHOWANNA.2021.57.02.
- Deja, M. (2022). *Efekty treningu uwagi wykonawczej u dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Dewey, J. (2016). *Szkoła i dziecko*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Dmochowska, M. (1991). *Zanim dziecko zacznie pisać*. Warszawa: WSiP.
- Drejer, F. (2010). *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Jelenia Góra: WN Kolegium Karkonoskiego.
- Franus, E. (2000). *Wielkie funkcje technicznego intelektu*. Kraków: WN Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Furmanek, W. (2007). *Jutro edukacji technicznej*. Rzeszów: WN UR.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Jacków-Sowa, K. (2017). *Terapia ręki – warsztaty szkoleniowe*. Poznań: Ośrodek Terapii i Wspierania Rozwoju Balans.
- Janicka-Panek T. (2019). *Marginalizacja kształcenia technicznego w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*. Skierniewice: Państwowa Uczelnia im. S. Batorego.
- Jelinek, J.A. (2018). *Dziecko konstruktorem. Rozwijanie zadatków uzdolnień technicznych u dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III*. Kraków: CEBP.
- Jelinek, J.A. (2019). Edukacja techniczna małych dzieci. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 28(2), 110–115. DOI: 10.15584/eti.2019.2.15.
- Jelinek, J. A. (2023). Odtwarzanie wzorów konstrukcyjnych przez dzieci 4-, 5- i 6-letnie 70 lat temu i dzisiaj. Porównanie wyników badań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(2), 77–91.
- Jelinek, J. A., Wrótniak, J. (2021). Domowa edukacja techniczna w opinii przyszłych nauczycieli. W: K. Chałas, M. Buk-Cegiełka (red.), *Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian* (145–160). Lublin: Wyd. Polihymnia.
- Klus-Stańska, D. (2009). Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 15–29.
- Kubiczek, W. (1978). Koncepcje szkolenia zawodowego w czasach Komisji Edukacji Narodowej. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 66, *Prace Techniczne*, 1, 37–53.
- Kulbaka, J. (2013). „*Dziecko jest jutrem...*”: szlakiem myśli pedagogicznych Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego i Janusza Korczaka. Krasnystaw: Wyd. Polianna.
- Lewandowska, E. (2011). Poziom rozwoju sprawności motorycznych dzieci pięcioletnich. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (305–320). Poznań: WN UAM.
- Lib, W., Szlendak, J. (2020). Rola edukacji technicznej w nauczaniu wczesnoszkolnym. *Wyzwania i Dylematy Edukacyjno-Zawodowe*, 27, 27–40.
- Mathia M. (2016). *Majsternia. Raport z badania ewaluacyjnego oferty*. Warszawa: Centrum Nauki Kopernik.
- Machnacz, E., Wojsz, A., Kolawczyk, Z., Rybiński, M., Lew-Starowicz, R., Odziemski, R. (2023). *Raport z badania pilotażowego „Laboratoria przyszłości z perspektywy szkoły”*. Fundacja edTech Poland. Pobrane z: <https://edtechpoland.pl/publikacja/raport-z-badania-pilotazowego-laboratoria-przyszlosci-z-perspektywy-szkoly/>.
- Mika, P. (2023). Wykorzystanie prac ręcznych w rozwijaniu postawy twórczej u dzieci – zastosowanie w praktyce edukacyjnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 21–30. DOI: 10.5604/01.3001.0054.3029.
- Parder, K. (2019). Efektywne uczenie się w zawodowej szkole średniej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 133–143.
- Pochanke, H. (1988). *Podstawy nauczania pracy-techniki*. Warszawa: WSiP.
- Przanowski, W. (1936). *Dydaktyka pracy ręcznej*. Warszawa: NK.

- Przewęda, R. (1973). *Rozwój somatyczny i motoryczny*. Warszawa: PZWS.
- Rowid, H. (1958). *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Warszawa: KiW.
- Skiba, M. (2015). Zajęcia techniczne w edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(37), 92–95.
- Słodowy, A. (1980). *Lubię majsterkować*. Warszawa: WNT.
- Słomkiewicz, s. (1971). *Samodzielne myślenie i działanie techniczne uczniów*. Warszawa: PZWS.
- Światała-Trybek, D. (2006). Hobbyści to ludzie szczęśliwi: o wybranych formach spędzania wolnego czasu w środowisku miejskim. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 9, 198–212.
- Thurman, J. (1964). *Progressive pioneering*. London: C. Arthur Pearson LTD.
- Tulley, G., Spiegler, J. (2018). *50 niebezpiecznych zabaw, których nie powinieneś zabraniać dziecku*. Gliwice: Helion.
- Turner, J., Helms, D. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Walker, T. D. (2017). *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*. Kraków, Wyd. Literackie.
- Włoch, R., Śledziwska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości. Jak je kształcić w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* Warszawa: DELab UW.
- Wojnarowska, B. (2010). Rozwój biologiczny człowieka. W: B. Wojnarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska (red.), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki (23–142)*. Warszawa: WN PWN.
- Zajda, K., Lipina s. (1984). *Wychowanie techniczne w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Zaród, M. (2013). Fabryka edukacji. Laboratoria wytwórcze jako nowe narzędzie edukacji technicznej. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 4, 38–44.

## O KONIECZNOŚCI PRZYWRÓCENIA MAJSTERKOWANIA W PRZEDSZKOLU

### Streszczenie

W artykule przedstawiono znaczenie prac ręcznych i majsterkowania w rozwoju dziecka, krótko omówiono historię koncepcji i warunków do prowadzenia zajęć praktycznych wśród dzieci. Wymieniono społeczne przyczyny rezygnacji z majsterkowania wśród dzieci oraz przedstawiono różne sposoby postrzegania majsterkowania w pracy z dziećmi. Zaprezentowano inny sposób postrzegania prac ręcznych, dostosowany do warunków i możliwości konstrukcyjnych dzieci. Na koniec omówiono potrzeby reformy edukacji technicznej.

**Słowa kluczowe:** edukacja techniczna, przedszkole, majsterkowanie, koncepcja, reforma

# ON THE NEED TO BRING DIY BACK TO KINDERGARTEN

## Summary

The article presents the importance of handwork and tinkering in child development, briefly discusses the history of the concept and conditions for hands-on activities among children. Social reasons for the abandonment of tinkering among children are listed, and different ways of perceiving tinkering in work with children are presented. A different way of perceiving handiwork, adapted to the conditions and construction capabilities of children, was presented. Finally, the needs for reform of technical education are discussed.

**Key words:** technical education, kindergarten, tinkering, concept, reform.

**Jan Amos Jelinek** (ORCID: 0000-0002-9844-6013) – doktor habilitowany, profesor APS; kierownik Zakładu Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się procesem uczenia się dzieci w edukacji matematycznej, przyrodniczej i technicznej. Realizował szereg projektów badawczych dla ustalenia sposobu rozumowania dzieci w obszarach przyrody nieożywionej (astronomii, geologii, meteorologii) celem projektowania skutecznych sytuacji edukacyjnych. Jest autorem koncepcji wspomagania rozwoju umysłowego dzieci poprzez organizowanie zajęć z techniki (*Dziecko konstruktorem*, Kraków, 2018). Zajmuje się wspieraniem rozwoju zainteresowań oraz zadatków uzdolnień technicznych wśród dzieci przedszkolnych i uczniów wczesnej edukacji.

Kontakt: jajelinek@aps.edu.pl

**Marzena Zdzymira**  
*Warszawska Uczelnia Ekonomiczna*

## **DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI**

### **Wprowadzenie**

Zawód nauczyciela, według M. Ochmańskiego (1991, s. 17), należy do najstarszych profesji na świecie. W ciągu wieków ulegał licznym przeobrażeniom i udoskonaleniom. W obecnych czasach, kiedy następuje szybki rozwój technologii informacyjnej i wprowadza się wiele zmian do systemu edukacyjnego, zachodzi konieczność przygotowania nauczycieli do nowych wyzwań, które są codziennością społeczeństwa opartego na wiedzy. Od nauczycieli wymaga się, aby byli liderami środowiska edukacyjnego, zdolnymi do przyjęcia odpowiedzialności za kształt rozwoju wychowanków, a także swojego rozwoju zawodowego (Murawska, 2005). Każdy nauczyciel, aby w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej odnieść sukces, powinien osiąść różnego typu kompetencje.

Nowoczesna edukacja, nakierowana na wszechstronny rozwój osobowości ucznia, stanowi jedną z najważniejszych wartości społecznych i staje się warunkiem rozwoju społecznego i cywilizacji. Nowa szkoła ma być silnie związana ze środowiskiem lokalnym, nowoczesnie administrowana, samodzielnie opracowująca program szkolny, respektująca standardy krajowe oraz potrzeby środowiska, stosująca w nauczaniu najnowsze metody. Zmiany mają odpowiadać współczesnym zasadom pedagogicznym, a szkoła powinna pozwolić młodemu człowiekowi na rozwój zgodny z jego predyspozycjami i zainteresowaniami. Nauczyciel, aby rozwinąć kunszt nauczycielski, musi doskonalić się przez cały okres aktywności zawodowej, pamiętając, że szkoła to organizacja, która pozostaje w ciągłym rozwoju.

### **Reformowanie szkolnictwa i doskonalenie zawodowe nauczycieli**

Dotychczas prowadzone doskonalenie kwalifikacji zawodowych było sporadyczne i oparte na potrzebach pojedynczych nauczycieli. To nauczyciel wybierał formę doskonalenia najbardziej odpowiadającą jego zainteresowaniom. Nabyta wiedza i umiejętności wdrażane były, lub nie, przez nauczycieli.

Brak wsparcia ze strony otoczenia sprawiał, iż tylko silne jednostki były w stanie sprostać wyzwaniu samotnego dążenia do celu.

Od 1 września 1999 roku obowiązuje reforma edukacyjna, której celem była poprawa funkcjonowania systemu szkolnictwa. Zmianom uległa struktura organizacyjna szkolnictwa, programy nauczania, zarządzania i nadzorowania oświatą, sposób oceniania i egzaminowania uczniów, ale także kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

Zmiana szkoły na lepsze nie powinna być wyłącznie sprawą nauczycieli. Doskonać się powinni wszyscy pracownicy szkoły, nie wyłączając rodziców, aby ta mogła się stać pedagogiczną jednostką działania, w której wprowadza się innowacje i doprowadza do pozytywnych zmian w środowisku szkolnym. Rozwój szkoły to trudna i długa droga, którą trzeba pokonywać małymi krokami, ale systematycznie. Tylko konsekwentne zmierzanie do celu może przynieść oczekiwane i satysfakcjonujące rezultaty.

Istotą doskonalenia zawodowego nauczycieli jest konieczność stałego, systematycznego poszukiwania nowej wiedzy, uzupełniania i rozwijania wiedzy już nabytej oraz gotowość do samodoskonalenia. Cz. Banach (1993) twierdził, że doskonalenie jest instrumentem przystosowania się do zmiennych sytuacji, wzbogacania swoich kwalifikacji, lepszego rozpoznania potrzeb dzieci i młodzieży oraz sposobów organizowania samokształcenia i warsztatu swojej pracy. To proces metodycznego podnoszenia kwalifikacji, umiejętności i kompetencji pedagogicznych w celu lepszego realizowania zadań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Jest ono niezbędne w dynamicznie zmieniającym się świecie, gdzie nauczyciele muszą się dostosowywać do nowych wymagań programowych, technologicznych i społecznych.

Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli:

1. Studia podyplomowe – umożliwiają zdobycie nowych kwalifikacji, np. do nauczania dodatkowego przedmiotu; często są wybierane przez nauczycieli chcących zmienić specjalizację.
2. Kursy kwalifikacyjne i doskonalące – kwalifikacyjne dają uprawnienia do wykonywania nowych zadań, np. kurs pedagogiczny dla nauczycieli; doskonalące zaś pogłębiają wiedzę i umiejętności, np. z zakresu metodyki nauczania, oceniania czy wykorzystania technologii w edukacji.
3. Warsztaty i szkolenia – skupiają się na rozwijaniu konkretnych umiejętności, np. radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy efektywnej komunikacji.
4. Konferencje i seminaria – umożliwiają wymianę doświadczeń z innymi nauczycielami, a także zapoznanie się z najnowszymi trendami w edukacji.

5. Mentoring i coaching – indywidualne wsparcie ze strony bardziej doświadczonych nauczycieli lub specjalistów w celu rozwoju zawodowego.
6. Udział w projektach edukacyjnych i programach międzynarodowych – na przykład w ramach programów Erasmus+ lub e-Twinning, które pozwalają na współpracę z nauczycielami z innych krajów.
7. Samokształcenie – czytanie literatury fachowej, oglądanie webinarów, uczestnictwo w kursach online, np. MOOC (*massive open online courses*). Na podstawie potrzeb placówki określić należy umiejętności i wiedzę, jaką nauczyciele powinni posiadać, aby móc wprowadzać pożądane zmiany (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela).

Założenia reformy określają wymogi kwalifikacyjne dla nauczycieli w powiązaniu ze ścieżkami awansu zawodowego oraz systemem wynagradzania. Reforma programowa, zmiany w organizacji i metodach kształcenia narzucają nauczycielowi konieczność kształcenia ustawicznego. Jej zadaniem jest nie tylko umożliwić nauczycielom osiągnięcie kolejnych szczebli awansu zawodowego, ale także zagwarantować odpowiednio wysoki poziom kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży. Ma również dawać dyrektorowi szkoły konkretne możliwości podnoszenia poziomu zawodowego kadry pedagogicznej w jego placówce.

Doskonalenie nauczycieli jest jednym z ważniejszych instrumentów władz oświatowych szczebla centralnego, wojewódzkiego i organów samorządowych, instrumentów, poprzez które mogą one wpłynąć na poziom edukacji szkolnej na obszarze całego państwa i regionu.

Podstawę prawną doskonalenia zawodowego nauczycieli stanowią następujące akty prawne:

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (art. 2 ust. 10; art. 2 ust. 4, 9; art. 70 ust. 1; art. 117 ust 1, 1a, 2, 2a, 2b, 3; art. 183, art. 184 ust. 4);
2. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela (art. 70a ust. 3a).

Oprócz wymienionych ustaw doskonalenie zawodowe nauczycieli regulują również rozporządzenia, m.in.: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 października 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli; rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli; rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 27 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli.

## **Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN)**

Doskonalenie zawodowe pozwala nauczycielom na wzmocnienie swojej pozycji zawodowej, bycie konkurencyjnymi na rynku pracy, zyskanie poczucia stabilizacji zawodowej. Dzięki niemu nauczyciele w umiejętny i efektywny sposób potrafią przekazywać wiedzę i umiejętności oraz atrakcyjnie organizować życie społeczne dzieci i młodzieży. Doskonalenie zawodowe wpływa na pobudzanie aktywności poznawczej nauczycieli i ich działalności praktycznej oraz na zdolności innowacyjne. Kształtuje i rozwija zainteresowania i tworzy warunki do łączenia teorii z praktyką, przygotowuje do systematycznego i samodzielnego uczenia się przez całe życie. Oddziałuje także na przygotowanie do racjonalnej i systematycznej samokontroli przebiegu i wyników własnej pracy.

Proces doskonalenia zawodowego pozwala nauczycielom na akceptowanie pojawiających się po drodze trudności i traktowanie ich jako sytuacji normalnych w pedagogicznym działaniu. Wyzwala w nich wolę, energię i umiejętności wzajemnego wspierania się w przezwyciężaniu tych trudności i wspólnym rozwiązywaniu problemów. Nauczyciele z większą, bogatszą wiedzą i umiejętnościami lepiej będą wpływać na rozwój szkoły i realizację zadań stojących przed szkołą, a tym samym umożliwią osiągnięcie sukcesów przez wychowanków. Dzięki doskonaleniu nauczyciele mają możliwość zaktualizowania wiedzy i umiejętności, podniesienia posiadanych kwalifikacji, a także nabycia nowych kompetencji. Różnorodne doświadczenia poszczególnych nauczycieli pracujących w zespołach stają się wspólną własnością. Dzielenie się nimi doprowadza do jednoczesnego wzbogacania innych.

Wewnątrzszkolne doskonalenie zawodowe przynosi nauczycielom takie korzyści indywidualne, jak:

- wzbogacanie własnych doświadczeń,
- możliwość poznania własnych umiejętności,
- uzyskanie wsparcia od grupy,
- zaspokojenie ważnych potrzeb – kontaktów społecznych i uznania.

Rozwój nauczyciela to pozytywna jakościowa zmiana jego kompetencji do doskonalenia własnej osobowości i doskonalenia działania pedagogicznego w sytuacjach edukacyjnych.

Dokształcanie nauczycieli umożliwia im uzyskanie wykształcenia wyższego; ułatwia zdobywanie dodatkowych kwalifikacji, np. do nauczania nowych przedmiotów, do pracy w innym typie szkoły oraz do prowadzenia nowego rodzaju zadań edukacyjnych; stwarza szansę zdobycia kwalifikacji pedagogicznych osobom z wykształceniem specjalistycznym, które pracują lub chcą pracować w zawodzie nauczycielskim.



Celem systemu doskonalenia nauczycieli przez różne instytucje zewnętrzne jest sprostanie „wyzwaniom” stojącym przed oświatą, a wynikającym z następujących zmian:

- wymagań nakładanych na nauczycieli przez społeczeństwo i system oświaty;
- politycznych, społeczno- ekonomicznych i demograficznych;
- w kwalifikacjach nauczycieli, wynikających z wymagań związanych z rozwojem nauk pedagogicznych, a także usprawnianiem systemu oświatowego.

Doskonaleniem nauczycieli zajmują się m. in. samorządowe ośrodki doskonalenia nauczycieli, ośrodki twórczości pedagogicznej, kuratoria poprzez wojewódzkie i resortowe ośrodki doskonalenia. Placówki te są instytucjami kształcącymi dorosłych, realizującymi ideę kształcenia ustawicznego. Służą określonym grupom zawodowym, umożliwiając podnoszenie, uzupełnienie i uaktualnienie kwalifikacji zawodowych oraz nabywanie nowych umiejętności. Zadaniem instytucji zajmujących się doskonaleniem nauczycieli jest m.in.:

- badanie potrzeb i prognozowanie sytuacji kadrowej w oświacie,
- koordynacja systemu informacji w zakresie doskonalenia,
- ewaluacja kluczowych przedsięwzięć realizowanych w zakresie doskonalenia,
- wspieranie i promocja nowatorstwa pedagogicznego,
- programowanie działań na rzecz rozwoju i awansu zawodowego nauczycieli.

Formy zewnętrznego doskonalenia nauczycieli to m.in.:

- studia podyplomowe,
- kursy kwalifikacyjne,
- warsztaty, konferencje, seminaria,
- spotkania metodyczne,
- szkolenia,
- uczestniczenie w nieformalnych dyskusjach z nauczycielami innych placówek.

We współczesnej cywilizacji, charakteryzującej się szybkim tempem rozwoju nauki i techniki, nauczyciel musi mieć możliwość korzystania z ofert wyspecjalizowanych instytucji zajmujących się organizowaniem doskonalenia i doksztalcania nauczycieli. Warto przyjrzeć się tematyce oferowanych szkoleń, znaleźć w nich coś, co nas zainteresuje, zainspiruje i przyniesie wymierne korzyści w codziennej pracy. W obecnych czasach możemy doskonalić się zawodowo bez wychodzenia z domu. Dzięki rewolucji informatycznej możemy

uczestniczyć w internetowych seminariach, kursach online czy webinarach, często organizowanych przez wydawnictwa, np. Operon, WSiP, które oferują bogatą gamę kursów, szkoleń internetowych. Ostatnio bardzo modnym i efektywnym sposobem podnoszenia kwalifikacji zawodowych jest tzw. e-nauczanie (*e-learning*),

Zadaniem nauczyciela, który brał udział w zewnętrznej formie doskonalenia, powinno być:

- sporządzenie sprawozdania ze szkolenia;
- ocena efektywności/przydatności szkolenia;
- przekazanie informacji na temat szkolenia innym nauczycielom placówki w ramach WDN;
- przygotowanie materiałów do wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN) to zaplanowany proces zmierzający do podwyższenia wiedzy i umiejętności nauczycieli w powiązaniu z rozwojem szkoły. „Wewnątrzszkolne” znaczy, że tematem doskonalenia nauczycieli mają być wewnętrzne problemy placówki, ich rodzaj i charakter, które należy rozwiązać, wyeliminować, zminimalizować, dzięki czemu szkoła będzie mogła się rozwijać lepiej i szybciej. „Doskonalenie” oznacza ustawiczne kształcenie, czyli ciąg spójnych i logicznych działań wzajemnie ze sobą powiązanych. „Nauczycieli” – to określenie powinno dotyczyć wszystkich pracowników i osób współtworzących szkołę. Według E. Brudnik (2000) WDN to „celowy, wspólny proces uczenia się całej rady pedagogicznej lub jej części w zakresie dydaktyki przedmiotu, integracji międzyprzedmiotowej, ogólnych problemów pedagogicznych”. Jego głównym celem jest doskonalenie nauczycieli poprzez usprawnienie pracy szkoły; podnoszenie poziomu nauczania i kwalifikacji nauczycieli; dążenie do poprawy relacji międzyludzkich i rozwoju współpracy w gronie rady pedagogicznej oraz wprowadzanie zmian i ulepszeń pracy szkoły.

Cele i zadania WDN to:

- upowszechnianie i wdrażanie nowych idei w kształceniu i wychowaniu;
- wspieranie demokracji i humanizacji życia szkolnego;
- samokształcenie i samodoskonalenie;
- doskonalenie posiadanych i podnoszenie już uzyskanych kwalifikacji;
- poprawa komunikacji i współpracy w radzie pedagogicznej;
- konkretyzacja zadań dydaktycznych i wychowawczych jako punkt wyjścia dla zaplanowania innowacji;
- zespołowe rozwiązywanie dydaktycznych i wychowawczych problemów i trudności;

- koordynacja pracy wychowawczej i procesu dydaktycznego;
- wzrost poczucia odpowiedzialności nauczyciela za rozwój ucznia;
- celowe tworzenie bogatego życia szkolnego;
- refleksja nad procesami uczenia się i zmiana rzeczywistości szkolnej;
- konstruktywne radzenie sobie z normami i wartościami, subiektywnymi teoriami i obciążeniami w pracy.

WDN jest ukierunkowane na rozwój szkoły, zmierza do lepszej szkoły i uczynienia życia szkolnego bardziej wartościowym. Jest to celowe, kooperatywne i przemyślane uczenie się rady pedagogicznej, ukierunkowane na problematykę, działania i procesy w nim zachodzące. Traktuje się jako strategię rozwijania szkół, którego celem jest ich ewolucja jako „pedagogicznych jednostek działania”. Jest to forma doskonalenia nauczycieli, pozwalająca uczestnikom życia szkolnego na innowacje i zmiany od wewnątrz. WDN opiera się więc na aktywnym współdziałaniu wszystkich nauczycieli i dążeniu do zmiany rzeczywistości szkolnej, natomiast każda szkoła stanowi indywidualność, a ten proces pozwala jej osiągnąć nową jakość. Aby przebiegał on w sposób zaplanowany, zgodny z potrzebami nauczycieli, a jednocześnie wpływający na poprawę jakości pracy szkoły, powołuje się zespół zadaniowy WDN. Na czele zespołu stoi lider, który zna potrzeby w zakresie doskonalenia wynikające z polityki edukacyjnej państwa; planuje doskonalenie razem z radą pedagogiczną, uwzględniając potrzeby programowe szkoły oraz stopień przygotowania nauczycieli. Lider WDN współpracuje z placówkami doskonalenia, informuje nauczycieli o ich ofertach, organizuje w radzie pedagogicznej grupy zadaniowe, samokształceniowe, lub inicjuje ich powstawanie, a także tworzy warunki i atmosferę, sprzyjające uczeniu się od siebie.

Żeby WDN sprostało zmianom w systemie edukacji, powinno przestrzegać pewnych procedur zawierających się w następujących etapach:

- sformułowanie wymagającego rozwiązania problemu, zauważalnego na podstawie diagnozy istniejącego stanu lub wizji rozwoju szkoły;
- określenie potrzeb szkoleniowych nauczycieli indywidualnych, a także zespołowych, ukierunkowanych na konieczność uzupełnienia, wzbogacania czy nabycia konkretnych umiejętności i wiadomości w celu rozwiązania danego problemu szkoły;
- opracowanie planu doskonalenia nauczycieli uwzględniającego sposoby planowego zdobywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązania konkretnego problemu szkoły;
- zdobycie przez nauczycieli wiedzy i umiejętności do rozwiązania wybranego problemu poprzez organizację i przeprowadzanie szkoleń;
- zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności do rozwiązania wybranego problemu szkoły, czyli zmiana praktyki szkolnej opierająca się

na nowych doświadczeniach i wspólne wprowadzanie zmian w życiu szkoły;

- ewaluacja efektów rozwiązania wybranego problemu szkoły, której uzyskane wyniki ukierunkowują na zmiany dotychczasowej praktyki szkolnej i wskazują kierunek zdobywania wiedzy i umiejętności przez nauczycieli.

W. Okoń (1995) uważał, że stosując się do tej procedury, będziemy mieli do czynienia z „uczeniem się przez odkrywanie (etap 1, 2, 3), „uczeniem się przez działanie” (etap 4, 5) i „uczeniem się przez przeżywanie” (etap 6). Procedura ta sprawia, że doskonalenie jest bardziej rozległe i pogłębione dzięki stosowaniu różnorodnych sposobów uczenia się. Jeśli WDN zostanie prawidłowo zorganizowane, może wspierać inne procesy zachodzące w szkole, np. demokratyzacja jej życia, oraz przyczynić się do podnoszenia poziomu ogólnej kultury konkretnej placówki. WDN nie jest zadaniem prostym. Wymaga od pracowników szkoły otwartości na zmiany, gotowości do uczestnictwa i realizacji tej formy doskonalenia.

WDN oferuje nauczycielom duży zakres wiedzy i umiejętności przedmiotowych, międzyprzedmiotowych, modele działania, aktualne informacje, zmiany w prawie oświatowym, programy, technologię, wiedzę adekwatną do potrzeb, zadań i problemów szkoły i nauczycieli. Nie wyklucza doskonalenia nauczycieli poza murami szkoły lub w szkole, ale z udziałem innych osób, np.: moderatorów, edukatorów, trenerów czy ekspertów, a także we współpracy z nauczycielami z innych placówek.

Formy WDN to:

- szkoleniowe rady pedagogiczne,
- szkoleniowe posiedzenia zespołów samokształceniowych,
- warsztaty, narady,
- konferencje metodyczne, seminaria,
- lekcje otwarte,
- prace opiekunów stażu,
- prace zespołów przedmiotowych,
- prelekcje przygotowywane przez nauczycieli,
- dzielenie się wiedzą z innymi nauczycielami,
- spotkania ze specjalistami,
- czytanie literatury fachowej,
- szkolenia online.

Istotą WDN jest dostosowanie się do problemów życia codziennego szkoły i potrzeb uczestników, które powinno się określić przez wspólną diagnozę stanu aktualnego. Celem WDN jest zatem stworzenie warunków do rozwoju szkoły w dziedzinie, w której pojawiają się problemy i pytania.

Bardzo ważnym etapem w dobrze zorganizowanym procesie WDN jest ewaluacja. W zależności od funkcji może być wstępna, końcowa i częściowa. Często stosowanym sposobem jest ankieta, informacja zwrotna, sprawozdanie, obserwacja i refleksja z praktyki. Dobre zespoły systematycznie analizują sposoby własnej pracy, podejmowania decyzji, radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych.

Według K. Knafel (1999) szkoła jest systemem, w którym istnieje sieć wzajemnie powiązanych ze sobą elementów. Podstawowym warunkiem prawidłowo funkcjonującego systemu szkolnego w pełni realizującego zadania dydaktyczno-wychowawcze jest ciągła samoodnowa i samorozwój szkoły jako organizacji.

W związku ze wzrostem problemów szkolnych oraz zmian zachodzących w środowisku, społeczeństwie, nauce, technice i innych dziedzinach życia doskonalenie nauczycieli uzyskuje coraz większe znaczenie. Muszą współdziałać z otoczeniem i przejmować odpowiedzialność za rozwój szkoły.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli, a zwłaszcza WDN, integruje nauczycieli i innych pracowników placówki wokół spraw ważnych dla wspólnoty pracowniczej i pozwala realizować wyznaczone cele. Społeczność szkolną ukierunkowuje na rozwiązywanie własnych problemów i pozwala przenosić odpowiedzialność za życie szkoły z podmiotów zewnętrznych na wewnętrzne, czyli na kadre kierowniczą, radę pedagogiczną, uczniów, rodziców, czyli na całą społeczność szkolną. Pozwala zmienić indywidualne uczenie się na zespołowe, które jest w takich sytuacjach bardziej pożądane. WDN jest nastawione na współdziałanie, dialog, wymianę myśli, wzajemne zrozumienie, tolerancję i szacunek. Stawia na mocne strony pojedynczych osób i całych zespołów, wyzwalając istniejący w szkole potencjał ludzki.

W WDN można wyróżnić trzy kierunki mające wpływ na jakość pracy szkoły: dążenie do „lepszego szkoły”, w której będą pracować „lepsi” nauczyciele; dążenie do poprawy relacji międzyludzkich w radzie pedagogicznej i rozwoju współpracy; dążenie do wewnętrznej reformy zmierzającej do rozwoju organizacyjnego. W tych trzech kierunkach zmiana „od wewnątrz” zachodzi w jednostce, wzajemnych relacjach, wiedzy i strukturach.

WDN może stać się strategią szkoły, ale pod warunkiem, że nauczyciele będą wykazywali ustawiczne zainteresowanie doskonaleniem swojej pracy, autorefleksją, gotowością do współdziałania w zespole i dążeniem do ciągłej odnowy całej organizacji. Miarą efektywności WDN jest zmiana praktyki szkolnej wynikająca z doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Jeżeli WDN jest zaplanowane, przeprowadzone i poddane ewaluacji, może stanowić ważny krok w rozwoju organizacyjnym szkoły (ROS). Istniejące w szkole zespoły nauczycielskie będą potrafiły ze sobą współpracować i wspólnie się uczyć, doskonalić własne kompetencje we wszystkich zakresach, co wpłynie korzystnie na

rozwój szkoły i stworzy lepsze placówki dla uczniów. Doskonalenie nauczycieli jest drogą dochodzenia do lepszej szkoły poprzez wspólne tworzenie nowoczesnych programów szkolnych, integrowanie wiedzy, opracowywanie koncepcji, rozwiązań dla własnej szkoły i wdrażanie je w życie. Praca grupowa nauczycieli przynosi szkole liczne korzyści, a mianowicie:

- wykonywanie zadań, którym nie podoła nauczyciel, działając pojedynczo;
- wykorzystywanie wszelkich zdolności i talentów w procesie rozwiązywania złożonych problemów szkolnych;
- zespołowe podejmowanie decyzji przy uwzględnieniu różnych, często kontrowersyjnych, stanowisk;
- efektywna forma kierowania zachowaniem pracowników.

### **Rola dyrektora szkoły w doskonaleniu się nauczycieli**

Za organizację doskonalenia nauczycieli odpowiada dyrektor szkoły, który organizuje pracę samokształceniową rady pedagogicznej, sprawuje opiekę nad początkującym nauczycielem, kieruje nauczycieli na różnego rodzaju kursy, szkolenia, studia podyplomowe. Dyrektor powinien w procesie tworzenia wizji rozwoju swojej szkoły uwzględniać potrzeby uruchomienia procesu doskonalenia i doskonalenia nauczycieli, związanego ze zmianami zachodzącymi w szkole. Dlatego dyrektor tworzy zespoły nauczycielskie, których zadaniem jest konstruowanie programów i szkolnych systemów oceniania, a także opracowywanie działań mających na celu rozwijanie kompetencji kluczowych ucznia. Ważne jest, aby na podstawie potrzeb szkoły była określana wiedza i umiejętności, w których nauczyciele powinni się doskonalić, by służyły one wprowadzaniu zmian. Dyrektor, który pragnie odgrywać ważną rolę w organizacji wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, aktywnie popiera je; docenia możliwości twórcze swoich pracowników; wspiera inicjatywy, docenia pracę i zaangażowanie kadry pedagogicznej; jest otwarty na prowadzenie dialogu, dyskusji, wymianę poglądów; tworzy warunki do WDN, zabiega o niezbędne zasoby i środki.

Dyrektor odpowiada za sprawność organizacyjną systemu doskonalenia nauczycieli, podejmuje decyzję w sprawach doboru szkoleń dla całej rady pedagogicznej. Kieruje nauczycieli na zewnętrzne formy doskonalenia, stwierdzając jednocześnie zasadność podnoszenia przez nich kwalifikacji oraz możliwość wykorzystania ich doświadczeń i nowo nabytej wiedzy w wewnętrznych formach doskonalenia, mających wpływ na podniesienie jakości pracy szkoły. Na podstawie planu finansowego placówki dyrektor planuje środki na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Dyrektor szkoły odgrywa ważną rolę w wewnętrznym

szkoleniu nauczycieli. Koordynuje prace związane z jego wdrażaniem w swojej placówce; zapewnia prawidłowy przebieg informacji o formach, rodzajach i terminach szkoleń; przygotowuje i prowadzi rady szkoleniowe dla nauczycieli; koordynuje prace związane z działaniem zespołów zadaniowych i przedmiotowych, z mierzaniem jakości pracy szkoły poprzez dokonywanie ewaluacji oraz kieruje procesami skierowanymi na rozwój organizacyjny i jakościowy placówki.

Wzrost problemów szkolnych, wszelkie i ciągłe zmiany zachodzące w środowisku, społeczeństwie, nauce i technice powodują, że doskonalenie nauczycieli nabiera coraz większego znaczenia.

## **Podsumowanie**

Podsumowując, można powiedzieć, że WDN jest nie tylko trzecim filarem polskiego systemu doskonalenia nauczycieli, ale również realizuje główne założenia reformy edukacji, a często traktuje się je jako strategię rozwoju szkół. Należy jednak pamiętać, że nie jest to forma doskonalenia, zastępująca wszystkie dotychczasowe rozwiązania, które oferowały i oferują nauczycielom wiedzę i umiejętności, modele działania, nowe technologie. Również doskonalenie wynikające z indywidualnych zainteresowań, potrzeb i aspiracji nauczycieli może wspomagać WDN. Opiera się na doświadczeniach i kompetencjach, jakie wnoszą nauczyciele z różnych kursów, szkoleń, seminariów, stwarza ramy do podzielenia się potencjałem nabytym poza szkołą i pozwala na jego wykorzystanie dla rozwoju własnej placówki.

Doskonalenie zawodowe wśród wielu osób, które zajmują się nauką, ma ogromne znaczenie, bo to przecież oni przekazują swoją wiedzę dalej. Muszą zatem mieć pewność, że jest ona rzetelna, zgodna z najnowszymi osiągnięciami nauki oraz odpowiednio przekazywana. Nauczyciele mają świadomość, że swoją wiedzę i umiejętności muszą poszerzać przez całe życie. Placówki wyspecjalizowane w doskonaleniu nauczycieli udostępniają ogromną liczbę różnego typu usług pozwalających na rozwinięcie kompetencji tak „twardych”, jak i „miękkich”. Nauczyciel łączy te dwie kwestie i musi wykazywać się nie tylko ogromną wiedzą z nauczanego zakresu, ale także zdolnością do jej przekazywania, motywowania uczniów, sprawiedliwego i zachęcającego do rozwoju oceniania, cierpliwością i wieloma innymi umiejętnościami społecznymi.

Wdrażanie innowacji pedagogicznych to nie tylko sposób na uatrakcyjnienie zajęć, ale także możliwość wykazania się kreatywnością i zaangażowaniem w procesie awansu zawodowego. Ważne jest dokumentowanie efektów wprowadzonych zmian, np. poprzez zdjęcia, sprawozdania czy opinie uczniów

i rodziców, co pozwoli na zaprezentowanie swoich osiągnięć przed komisją oceniającą.

Zróżdła finansowania doskonalenia zawodowego dla nauczycieli indywidualnych i szkół:

1. Budżet szkoły – dyrektorzy szkół są zobowiązani do przeznaczania części środków na doskonalenie zawodowe nauczycieli, zgodnie z planem finansowym szkoły; nauczyciele mogą zgłaszać zapotrzebowanie na konkretne kursy.
2. Dotacje z organu prowadzącego szkołę – gmina, powiat lub inna jednostka samorządowa często przeznacza środki na rozwój kadry oświatowej.
3. Fundusze Unii Europejskiej – programy, takie jak Erasmus+, oferują dofinansowanie na kursy międzynarodowe.
4. Projekty regionalne (np. w ramach RPO – regionalnych programów operacyjnych) – wspierają rozwój edukacji i nauczycieli.
5. Środki własne nauczyciela – nauczyciele mogą samodzielnie opłacać kursy, np. te, które nie mieszczą się w budżecie szkoły.
6. Programy ministerialne – Ministerstwo Edukacji i Nauki (MEiN) realizuje programy wsparcia dla nauczycieli, np. w zakresie cyfryzacji czy specjalnych potrzeb edukacyjnych.
7. Organizacje pozarządowe – fundacje i stowarzyszenia edukacyjne często organizują bezpłatne kursy lub oferują stypendia na rozwój zawodowy.
8. Platformy online – darmowe kursy; serwisy, takie jak Navoica.pl (polska platforma edukacyjna) czy Coursera, często udostępniają kursy bezpłatnie lub za symboliczną opłatą za certyfikat

Doskonalenie zawodowe nauczycieli to inwestycja w rozwój uczniów, szkoły i całego systemu edukacji. Nauczyciele, którzy systematycznie podnoszą swoje kwalifikacje:

- są bardziej efektywni i elastyczni w pracy;
- potrafią lepiej dostosować metody nauczania do potrzeb współczesnych uczniów;
- wprowadzają innowacje, które angażują uczniów i uatrakcyjniają proces dydaktyczny;
- przyczyniają się do budowy szkoły jako nowoczesnej instytucji wspierającej rozwój młodych ludzi.

Rozwój zawodowy nauczycieli jest procesem ciągłym, wymagającym zaangażowania, planowania i wsparcia. Jego efektem jest wyższa jakość pracy dydaktycznej i wychowawczej, lepsze przygotowanie uczniów do wyzwań



współczesnego świata oraz większa satysfakcja zawodowa samych nauczycieli. Dobrze zaplanowane doskonalenie zawodowe przynosi korzyści zarówno nauczycielom, jak i całej społeczności szkolnej.

System doskonalenia nauczycieli nie tylko powinien akceptować samodzielność i indywidualność nauczyciela, ale nade wszystko je promować, wspierać i rozwijać.

## Bibliografia

- Banach, Cz. (1993). Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Brudnik, E., Owczarska, B. (2000). Formy i modele wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. *WDN*, 1. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Elsner, D., Knafel, K. (2000). *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli?*. Chorzów: Wydawnictwo „Mentor”.
- Knafel, K., Żłobecki, E. (1999). *Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Murawska, B., Putkiewicz, E., Dolata, R. (2005). *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Ochmański, M. (1991). *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Okoń, W. (1995). Szkoła jako główne ogniwo zmian edukacyjnych. *Dyrektor Szkoły*, 6/7, 47–52.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczególnych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe (Dz.U. z 2019 r., poz.1653).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r., poz.1045).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2019 r., poz.1650).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2019 r., poz. 2215).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248).

## DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI

### Streszczenie

Doskonalenie nauczycieli to proces ciągłego podnoszenia kompetencji, umiejętności i wiedzy, który ma na celu zwiększenie jakości pracy

dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. W dynamicznie zmieniającym się świecie edukacji jest to kluczowy element rozwoju zawodowego, a także odpowiedź na nowe wyzwania związane z potrzebami uczniów, wymogami społecznymi oraz postępowaniem technologicznym. Lepsze przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami wpływa na wyniki nauczania i rozwój uczniów. Nauczyciele mogą dostosować swoje metody i treści do nowych wymagań edukacyjnych oraz technologii. Rozwój kompetencji pozwala nauczycielom lepiej dostosować się do różnorodnych potrzeb uczniów, w tym tych z SPE (specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Nauczyciele czują się bardziej pewni i zmotywowani, co wpływa na ich satysfakcję z pracy. W tym artykule omówione zostały różne formy doskonalenia nauczycieli, a także podstawy prawne, które zapewniają tę możliwość. Doksztalcanie pedagogów umożliwia im uzyskanie wykształcenia wyższego, ułatwia zdobywanie dodatkowych kwalifikacji, np. do nauczania nowych przedmiotów, do pracy w innym typie szkoły oraz do prowadzenia nowego rodzaju zadań edukacyjnych, stwarza szansę zdobycia kwalifikacji pedagogicznych osobom z wykształceniem specjalistycznym, które pracują lub chcą pracować w zawodzie nauczycielskim. Doskonalenie zawodowe integruje nauczycieli i innych pracowników placówki wokół spraw ważnych dla wspólnoty pracowniczej i pozwala realizować wyznaczone cele. Społeczność szkolną ukierunkowuje na rozwiązywanie własnych problemów i pozwala przenosić odpowiedzialność za życie szkoły z podmiotów zewnętrznych na wewnętrzne, czyli na kadre kierowniczą, radę pedagogiczną, uczniów, rodziców, czyli na całą społeczność szkolną. Doskonalenie nauczycieli stawia na mocne strony pojedynczych osób i całych zespołów, wyzwalając istniejący w szkole potencjał ludzki.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, doskonalenie, awans zawodowy, kwalifikacje pedagogiczne

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

### Summary

Teacher training is a process of continuous improvement of competencies, skills and knowledge to enhance the quality of teaching, educating and caring work. In the dynamically changing world of education, it is a key element of professional development, as well as a response to new challenges related to the needs of students, social demands and technological advances. Better preparation of teachers to work with students affects learning outcomes and student development. Teachers can adapt their methods and content to new educational

requirements and technology. Competency development allows teachers to better adapt to the diverse needs of students, including those with SEN (special educational needs). Teachers feel more confident and motivated, which affects their job satisfaction. This article discusses the various forms of in-service teacher training and also the legal basis that provides opportunities for teacher training. In-service training of educators enables them to obtain higher education, facilitates the acquisition of additional qualifications, such as to teach new subjects, to work in a different type of school and to carry out a new type of educational tasks, provides an opportunity for those with specialized training who work or want to work in a teaching roll to acquire pedagogical qualifications. In-service training integrates teachers and other employees of the institution around issues of importance to the working community and allows them to achieve their goals. It directs the school community to solve its own problems and allows it to transfer responsibility for the life of the school from external actors to internal ones, i.e. the management, the board of education, students, parents, i.e. the entire school community. Teacher training focuses on the strengths of individuals and entire teams, unleashing the human potential that exists in the school.

**Key words:** teacher, in-service training, professional advancement, teaching qualifications.

**Marzena Zdzymira** (ORCID: 0000-0002-4784-947X) – doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o polityce i administracji; Warszawska Uczelnia Ekonomiczna.

Kontakt: [marzena.zdzymira@wwsb.edu.pl](mailto:marzena.zdzymira@wwsb.edu.pl)



**Inna Osadchenko**

*Narodowy Uniwersytet Biozasobów i Zarządzania  
Przyrodą Ukrainy, Kijów*

## **PSYCHOPEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE ISSUE ON A MODERN SOCIETY ATOMIZATION**

### **Society atomization and education**

Global processes and reactive social and cultural changes which cover the most part of the population today, require deep research of mass consciousness and connected existence types. It is the issues of the person's place and role in a mass society, his freedom, possibility to choose and future improvement that are of urgent study – the attempts to comprehend a modern individual, especially his social atomization (Vehesh, 2014).

Though the atomized society issue (social atomization) is of socially important questions, it isn't popular. This subject is presented in the studies of positive role of an atomized paradigm which recognizes human basic values as absolute and makes their objections impossible by any base (Abdulla, 2018); general interpretation of the concept "social atomization" (Tulkenov, 2019); prioritization of women atomization as the most effective users of social networks (Mursyidi, 2019); enhancement of social atomization as a result of the development of modern technologies (Chen, 2021); society atomization as consequence of the crisis displayed by "a celebration of consumerism" (Żardecka, 2023) and others.

According to M. Tulkenov (2019), social atomization (hereinafter – atomized society), is an ambiguous notion (from Greek *atomos* – indivisible): 1) a sociological approach which determines all phenomena and processes as discrete and may be reduced to a simple element, that is a unit of social reality; 2) a social phenomenon which is explained as a disruption of social ties (friend, family, neighbor etc.); they are inherent to primary social groups and traditional social systems; 3) the process of forming an isolated individual, whose social relationships are impersonal, formal and rational. The idea of social atomization was firstly developed by T. Hobbs in the 17<sup>th</sup> century. After the centuries of analysis made by J. Locke, G. Hegel, F. Tönnies, E. Fromm and others, the interpretation was concentrated on united human societies and modern differentiated products, money etc. relationships, attention to a private

isolated life. The concept “to atomize” is determined as to perform in the way to break the whole by force, fragment or divide into parts (Wielki Słownik Języka Polskiego, 2021).

Since, in general the concept “atomized society” (social atomization) is a subject for philosophical and political sciences. There is still lack of a detailed educational, psychopedagogical analysis of this type, especially regarding personal noospheric approach, that is a suggested methodological position of V. Rybalko (2023, p. 633). This item is based on a noospheric mindset paradigm that includes the scientific reality “space → life on the Earth → micro space”; people who are constantly studying, understand and change the world, social democracy; strategies and prospects for a person’s development as a future noosphere phenomenon etc. On occasion, I admit that I described thoroughly the issue of a society atomization in the part of the collective monograph of the Research Laboratory to Study and Develop the Humanitarian Ideas of Academician V. I. Vernadskyi of the National Academy of Sciences of Ukraine (Osadchenko, 2024).

As for the education role in the context of the society atomization, the study of H. Giroux (2020) attracts our attention of the importance of pedagogy in an immediate society protection from its atomization, that is a direct way to emerging a repressive regime: education should be a powerful propaganda instrument to form a perspective identity; we should learn to relate each other autonomously (Giroux, 2020, p. 10). The mentioned coincides ideologically with the study of H. Arendt (1994; 2017).

The view of A. Pike (2013) is similar: in higher education to concentrate on implementing the conception to form a global citizenship developed by an American researcher and philosopher M. Nussbaum. Though in the article A. Pike doesn’t use the notion “society atomization” but is focused on the concept “peace culture” thanks to a social cohesion, it is the cohesion idea is opposite to its dispersion, that is atomization. As for M. Żardecka, (2023, p. 28), it is the “art that moves the minds and hearts, and reaches many recipients, especially poetry which can effectively change our view to the world”, may become the “treatment” for the society atomization.

Based on the research of scientific sources and empiric material, in this article I will make an attempt for a Psychopedagogical analysis of the issue of the modern society atomization answering the question: “What are the psychological and pedagogical aspects of the process mentioned?”, “What are the traits of character which we should raise in a modern man to avoid negative results of a society atomization?”. I focus a psychopedagogical analysis on positive features of the society atomizing process because everything is dual in the world. Additionally, I contrasted a negative context of an atomized society with a cohesion where its highest level comprises the formation of noospheric society.

## Psychological illusions of a personalized atomization

New types of loneliness and social isolation are essential elements of a modern isolated (atomized) society; destruction of integration methods of personal integration into professional or social and cultural communities as a result of computerized distant activity extension and isolated virtual communication on the Internet. Simultaneously, this phenomenon provokes a mass feeling of “a personal competence and social uncertainty” (Tulenkov, 2019). At the end of the previous century H. Arendt (1994; 2017) stressed that it is for a technological process we entered the era of total automation that helps us satisfy our basic needs staying at home. Though until recently, in order to survive we had both to leave the house and obtain food and clothing through labour, and warmth, protect the lives with the others etc. Previously, loneliness was a feature for an old age, but today loneliness caused by a technological and domestic progress, has become much younger (Arendt, 2017). It means that rapid development of scientific and technological progress promoted people to become isolated atoms (Chen, 2021). Meanwhile, for the previous decades, women have been proved to appear as more autonomous than men because of active use of social networks. Considering a global attention to the issue, A. Mursyidi (2019) recommended in this case to use the notion “atomization” instead of classical terms “an imagined community” by B. Anderson or “conversion community” by M. Lym. The importance of a woman’s and social networks roles in a society atomization are also stressed on, because women are more resistant to negative influence of social media. M. Žardecka (2023, p. 27) says that both an atomized sick society and a lonely infant personality suffer from chronic lack of common sense and temperance.

From the psychological view, I suggest analyzing the notion “atomized society” by considering the statements, popular today, especially among teenagers and youth: “I always require loneliness in the comfort zone” and “I am not a person of a social system and I can mainly do without it, atomized, socially autonomically”. I state that these statements were organized on the previous discussions with the students as for their view on their role in the society for its cohesion. To perform that, with the students of the 3<sup>rd</sup> year I organized an adequate survey as a practical part of the subject “Atomized Society: How to Avoid negative Consequences?” of the course “Group Cohesion Training” (National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine; hereinafter – NULES of Ukraine)). 318 students were interviewed. The positive answer to the first question was received by 42,8 % of students (136 individuals), to the second – 11,9 % (38 individuals). After being asked specifying questions, the students who answered positively to the first question, 100% agreed that first of all they needed psychological support because of chronic stress and other

mental problems. They cause the need for avoiding a direct contact with other people escaping from an argue (social anxiety, sociopathy etc. make a reason or consequence). Thus, above all here the fear for communication and the display of disability to provide a self-regulation of psychoemotional states are meant.

Students who gave a positive answer to the second question, were offered to imagine they started living isolated from a society (“a system”), not in a cosy flat or house which are provided by the sewage, heating, water and energy, the Internet, delivered food, clothing, medicine and others, created by “a system” – completely without any comforts made by a society as a system. After all, the students 100 % agreed that for that time they were not ready to do without a social system and to be atomized in this absolute way. Together with the students, the conclusion on a cognitive and psychological illusion was formed, that is a distorted understanding of the notions “comfort zone” and “atomization as a social independence” which show a mass popularity among teenagers and youth. The students also admitted the significance of these notions and necessity to study them in educational establishments of all levels, predominantly higher (again it coincides with the recommendations and ideas of A. Pike (2013)).

Every time after the survey results had been analyzed, there appeared the students displaying their gratitude for their personal problems having been concentrated on. That provoked them consider the necessity to solve the situation. In this turn, it supports the essential of psychological education and providing a current diagnostics / self-diagnostic and correcting diverse personal qualities.

### **Pedagogical aspects of protecting society atomization**

Civilisationally and evolutionarily, we came to study the atom while providing not the spiritual growth but decline. As for V. Vernadskyi (2013), we destroyed the written centuries ago, both ourselves and the atoms. Instead of being connected to solve the global human problems, we go on atomizing socially by a society. The Nature lives by the laws of the Universe (the Love, the Harmony) but people don't, since we receive that from the Nature because it is a system of both the Knowledge and the Love (according to Spinoza, the Nature is the God). Unconditional love that exists in the Universe, (positivity, acceptance of both the life and the death) is a low, resource, the way of thinking and communicating, spiritual and emotional intelligence which is necessary to be formed by education in a global context. It is significant to understand the proper way forming a noospheric personality to be united in a noospheric society and avoid negative aspects of atomization. The sense of the problem is obvious to be clarified: to understand “How?”, we need to find out “What?”.



I consider the following negative personal qualities formed from the childhood, to be a reason, mechanism and result of a society atomization: *self-love* (selfishness as basics for pride); rejection of the situation and other people (resistance a psychological protection – fear); *rejection* (of the faith, culture etc.); *suspension* (proved in the Ukrainian proverb “It’s neither my headache nor my piece of cake!”) etc.

Since, in fact, today the world society performs an atomization as a division of a holistic idea of a planetary community (uniting humanity) because selfish, separate units – “atoms” are recognized as learning outcomes. These atoms are formed by the principal “I literally need everything, but nothing depends on me personally!”. Selfishness as a formed key personal feature of the studied phenomenon (from French., Latin *ego* – me) is “indifference to people, constant neglecting social needs in favor of personal interests” (Modern Dictionary of Foreign Words, 2006, p. 247). That is why the opposite concept “altruism” (from Latin *alter* – another, different) is an ethical principal of an unconditional care on other people well-being (Modern Dictionary of Foreign Words, 2006, p. 44), in a spiritual meaning – Unconditional love. But I warn from polarizing and considering the concept “altruism” similar to the notion “victim” that is recognized as a person who cares about others except for oneself (according to the communistic ideology). While looking for the harmony between selfishness and altruism and following personal noospheric approach, in this context I recommend implementing the concept “a noospheric personality” whose main feature comprises an unconditional care about oneself, other people and the World. I chose the interpretation of a noospheric personality that is suggested by V. Morhun including the authorial monistic theory of a person’s multi-dimensional development; it includes an individual who actively dominates and deliberately changes the nature, society whose inner world contains a unique dynamic formed in s learning. It is a sequence dynamic of space-time orientations, consumptive, strong-willed, meaningful attitude, levels of experience and realization forms. These agreements recognize the freedom of a person’s subjective self-determination of one’s actions and responsibility measure for their consequences to the nature, society and one’s conscience (Morhun, 2023, p. 352). As a result, opposite to an atomized society, a noospheric population is an integral set of noospheric individuals.

A century ago, V. Vernadskyi (2013, p. 47) emphasized it is a noospheric society which can save the planet (*note*: he didn’t use the notion “noospheric” that was done by his followers later). He provided a key role for science and education; the scientists saw the future only in an appropriate children education (Vernadskyi, 2013, p. 112).

In the practice of modern psychology and pedagogy, the term a “positive selfishness” is often used, though selfishness and indifference to the environment

can't be constructive by their sense. Thus, it is all about the replacement which becomes a traditional in a modern hyper information space, and the distortion of the notions to denote and justify negative destructive personal features. To do this, the Bible quotation variant is even appealed to: "Love your neighbor as yourself", stressing the part "as yourself". The phrase element ("as yourself") is manipulated by the association with the negative destructive concept "self-love" as it is more difficult to work on own mistakes than to find justification to them. All of the above is also stated in the students survey of NULES of Ukraine while studying the course "Group Cohesion Training".

Stepping aside from justifying a distorted notion "positive selfishness", I offer the correction of the mentioned positive psychological and pedagogical setting of a noospheric personality: "A man should love himself, the others and the world". It reflects significant principals in a multidimensional personal structure by V. Morhun (2020, p. 86): "Me myself (self-activity)", "process" (a ritual, game), "other person" (communication), "subject – instrument – result" (labour). However, any psychological and pedagogical settings are necessary to be formed targeted, diagnosed currently and corrected if needed.

Considering the ideas of V. Vernadskyi and scientists-classics, Y. Shylov (2023, p. 7) focuses on evolutionary and physiological changes which in terms of "self-management", result in the fact our brain naturally followed two stages of development: from selfish (a primitive, animal stage) till higher – altruistic (spiritual and human need). They perform as a process and result of parental and social education, filling the planet with the sense from energetic and information planet space. Thanks to it and in the process our brain has become the power which change biosphere into noosphere. In accordance with him, hyper growth, upbringing of a human selfishness (here – a society atomization) promoted historical development from slavery to historical materialism: from manipulating the God name (first of all, the war "in the name of" or "from the name of" the God) to atheism. There appeared a true "destruction" between the Man and the Nature: the nature rights objectively guaranteed indestructibility to a society; a social mind consisted of atomized minds of every person, and slowed down a spiritual development of the civilization as a whole. These contradictions were reflected in the concept of the eternal advantages and disadvantages of the living beings existence, i.e., their dualism (Shylov, 2023). That is why a modern process of a society atomization results in an atomized society and contains both a destructive (negative) and constructive (positive) aspects.

The author of the bestseller "The Selfish Gene" R. Dawkins states that one shouldn't dream on the society where people cooperate altruistic for a common well-being because our biological nature will avoid it. Thus, it is significant *to teach* generosity and altruism to justify our existence on the planet, after all we born selfish (*I pay your attention*: R. Dawkins stressed the word "to teach"

deliberately). If we understand and accept consciously what our own selfish genes want, we will have a chance to “interfere with their plans” (Dawkins, 2017, p. 35). Thus, we are selfish by nature. It is waste of time and harmful to object it. The transformation (instead of the destructive word “a struggle”) of the selfishness into the Love to oneself, the others and the World is probably our task, a challenge for worthy life on the planet which everyone and alone should experience, and in a group with others – cohesive. Since, the author of a noospheric pedagogy concept in Ukraine A. Samodryn (2023, p. 587) emphasizes that the problem of the education system modernization on the humanization principals set the task to build a personal education process within a space pedagogy considering noospheric ideas. This education system may protect from a destructive society atomization because it aims at forming a noospheric personality and noospheric society.

When did the society atomization begin? What stage did the humanity miss or neglect it at? Was a Bible scene of constructing the Tower of Babel (when everybody became different, separated, isolated, atomized because of different languages spoken) the first true example of it? Might it be a Universe test we have failed “successfully” for millennia? How should we use the present Universe opportunities to protect the biosphere, noosphere by already atomized society? These are not rhetoric but urgent questions answers to which we should find together with the world society. The study in this context presents the display of employees of the Research Laboratory to Study and Develop the Humanitarian Ideas of Academician V. I. Vernadskyi, established in Ukraine by A. Samodryn, V. Morhun and V. Rybalka (2020).

In conclusion, the key reasons for an atomized society to emerge imply outer (scientific and technological progress) and inner factors (truly natural display of a personal selfishness). Thus, I see the society protection from an atomization process to be in following *the principal of deliberate forming personal individual and noospheric qualities in accordance with the constructive psychological and pedagogical setting: “A Human should love oneself, the others and the World”*, realized in pedagogy and psychology. The implementation of the principal should be provided by a separate block of an appropriately designed *psychological and pedagogical technology to form a noospheric personality ↔ noospheric society (in contrast to an atomized society)*.

Mainly, pedagogical and psychological technologies are aimed at forming a personality but not a society. They are the issues which make the activity settings for teachers, psychologists to form an atomized personality who later is difficult to be directed to a society coherence. Instead, A. Samodryn (2023, p. 587) stressed that to solve the problem of noospheric personality formation who comprises the Intelligence in the noosphere, one needs to provide a learning content that makes a certain global construction of humanitarian information. The

content is important to work as a reflection of the set of space and biospheric processes which influence a modern human, his mind and behavior. Thus, the position of a noospheric personality ↔ noospheric society formation has been already set in the psychological and pedagogical technology of a noospheric personality ↔ noospheric society formation («ODNOWA») justified by me, that is a specifically organized educational process that is aimed at achieving the expected qualitative result – a noospheric personality ↔ noospheric society formation (Osadchenko, 2024).

## Conclusions

The concept “atomized society” is recognized to the purpose in the context of the notions “shared conscious”, “global society” etc. I consider a society atomization to be a process of individualization, personification of individuals, their separation from the group that is a rather natural, polar («+/-»: constructive and destructive processes) social phenomenon within the necessary social processes. A society atomization procedure should be determined on the stage of its destructive development from the view of an optimistic, personally noospheric approach. An atomized society is a result of its atomization process because of a certain historical context; the phenomenon which is stimulated by the technological progress where loneliness has become eternal. In a modern atomized society, we should form a spiritual, emotional intelligence and mental maturity globally, updating education to appear as the system with the context of global approach, excluding being different and separated in every country. In order to form a consolidated society of noospheric personalities, from the childhood we should teach to transform an inborn natural selfishness (self-love, rejection, separation) into altruism. As a mechanism, process and result of an noospheric personality formation, education of all levels is aimed at teaching to work on oneself “atomized”, because it is the personality by himself who can provide self-regulation of his emotional states, transformation of destructive thoughts, beliefs, actions for the further consolidated self-realization, unconditional love in the triune context of “for himself, others, the World”. It is the described personality atomization which is a constructive aspect of a general society atomization. Education should teach to get rid of modern illusions, destructive psychological settings (the need for a comfort zone, avoiding social contacts etc.) for further constructive coherence. Today, as never before, psychological education has become urgent. So, pedagogy being in an integral unity with psychology (modern noospheric pedagogy), as an example may predict a current diagnostics / self-diagnostic and the correction of diverse personal qualities to be provided with higher education applicants of all levels. I see one of the ways

to realize it to lay in implementing the psychological and pedagogical technology of noospheric personality ↔ noospheric society formation (in contrast to an atomized society).

## References

- Abdula, A. (2018). Sotsialnyi atomizm i syspilnyi dohovir [Social Atomism and a Social Agreement]. *Visnyk of Lviv University. Series: Filosofsko-politilohichni studii*, 17, 9–14.
- Arendt, H. (2017). *Ideology and Terror: A Novel Form of Government*. New York: OPAM
- Arendt, H. (1994). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken / Hrsg. Von Ursula Ludz: München*.
- Chen, Y. (2021). The Influence of Social Atomization. *Internet Philanthropy in China*, 321–326.
- Dowkins, R. (2017). *Ehoistychnyi hen [A Selfish Gene]*. Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia.
- Giroux, H. (2020). We Must Overcome Our Atomization to Beat Back Neoliberal Fascism. *Praxis educativa*, 24/1, 1–12. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxis-educativa-2020-240102>
- Modern Dictionary of Foreign Words (2006). Kyiv: Dovira.
- Morhun, V. (2023). Noosferno-topolohichna motyvatsiis ta poetapne formuvannia povedinky liudyny: vid motornoj do rozumovoi [Noospheric and Topological Motivation and Staged Formation of a Human Behavior]. In: Samodryn, A. (ed.), *Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka: pid chas vyprobuvan i nadali [Noospere of Vernadskyi, Modern Education and Science: during Testing and Further]* (346-390). Kyiv–Kremenчук : Vydavnytstvo NovaBook.
- Morhun, V. (ed.). (2020). “Psykhozoiska era” Volodymyra Vernadskoho o bahatovymirna osobystist [“Psychozoic Era” of Volodymyr Vernadskyi and Multidimensionality of the Personality]. Kremenчук: PP Scherbatykh O.V.
- Mursyidi, A. (2019). Atomized society: The Role OF Women And Social Media IN Cultivating Multipolar Outcome of Globalization. *Palastren*, 2. 19-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.21043/palastren.v12i2.6600>
- Official site of the Research Laboratory to Study and Develop the Humanitarian Ideas of Academician V. I. Vernadskyi.
- Osadchenko, I. (2024). Atomizovane suspilstvo: psykhopedahohichni analiz na zasakh osobystisno-noosferneho pidkhodu [Atomized Society: Psychological and Pedagogical Analysis on the Principals of Personal and Noospheric Approach]. In: Rybalka, V. (ed.), *Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka: pid chas vyprobuvan i nadali [Noospere of Vernadskyi, Modern Education and Science: during Testing and Further]* (190-256). Kyiv–Kremenчук: Vydavnytstvo NovaBook.
- Piejka, A. (2013). Przez kształtowanie światowego obywatelstwa – w stronę kultury pokoju Uniwersytet Warszawski, *Ruch Pedagogiczny*, 1.

- Rybalka, V. (2023). Osobystisno-noosfernyi pidkhid u rozuminni pryrody coronovirusnoi pandemii ta shliakhiv ii podolannia [Personal and Noospheric Approach to Understand Coronavirus Pandemic and the Ways to Overcome it]. In: Samodryn, A. (ed.), Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka: pid chas vyprobuvan i nadali [Noospere of Vernadskyi, Modern Education and Science: during Testing and Further] (631-659). Kyiv–Kremenchuk: Vydavnytstvo NovaBook.
- Samodryn, A. (2023). Kosmos, biosfera ta noosfera Vernadskoho: tsinnisno-smyslovi oriientyry rozvytku osvity na perelomi naukovoï dumky [Space, Biosphere and Noosphere of Vernadskyi: Value-Semantic Guidelines of the Education Development at the Turning Point of a Scientific View]. In: Samodryn, A. (ed.), Noosfera Vernadskoho, suchasna osvita i nauka: pid chas vyprobuvan i nadali [Noospere of Vernadskyi, Modern Education and Science: during Testing and Further] (467-594). Kyiv–Kremenchuk: Vydavnytstvo NovaBook.
- Shylov, Y. (2023). Noosferna teoriia istorii i problem suchasnosti [Noospheric Historic Theory and the Problems of the Modern Times]. Kyiv: Aratta.
- Tulenkov, M. (2019). Atomizatsiia sotsialna [Social Atomization]. *Velyka Ukrainska entsyklopediia*.
- Vehesh, I. (2014). Mistse ta rol liudyny u strukturi “suspilstva spozhyvannia” Zhanna Bodriara [Place and Role of a Human in the Structure of a Jean Baudrillard’s “Consumer Society”]. *Naukovyi visnyk Uzhorodskoho universytetu. Politolohiia. Sotsiolohiia. Filosofiia*, 17, 19-25.
- Vernadskiy, V. (ed.). (2013). Organizazia nauki [Science Organization]. Moskva: Nauka.
- Żardecka, M. (2023). Znaczenie rozsądku i umiaru w życiu jednostki i społeczeństwa. *Umiar i rozsądek w sferze społecznej*, 23, 8-28. DOI: <https://doi.org/10.15633/lie.2335>
- Zatomizować (2021). Wielki słownik języka polskiego.

## Summary

Having analyzed scientific resources and empiric material, the attempt of psychological and pedagogical analysis of the problem of modern society atomization has been made. The article focuses on the destructive and constructive features of this process as everything in the world is dual. Society atomization is recognized as the process of individualization, personification of individuals, their separation from a group. Cohesion is contrasted to the destructive context of an atomized society, that is a noospheric society formation. In modern atomized society, spiritual, emotional intelligence is to be formed globally, updating education into the system which includes personally noospheric approach but not separated and different in every country. On this purpose, on every level of education it is important to teach to work on oneself “atomized”, transform a natural selfishness into altruism for further cohesive self-realization, unconditional love in the triune context “for oneself, the others, the World”. Educational

space is aimed at teaching eliminate destructive psychological settings for further constructive cohesion. Implementation of the psychological and pedagogical technology of a noospheric personality ↔ noospheric society formation is suggested as one of the ways to realize the mentioned.

**Key words:** psychological and pedagogical analysis, society atomization, selfishness, altruism, noospheric personality formation, consolidated society.

### Streszczenie

Artykuł jest próbą psychologicznej i pedagogicznej analizy problemu atomizacji współczesnego społeczeństwa. Koncentruje się na destrukcyjnych i konstruktywnych cechach tego procesu. Atomizacja społeczeństwa jest uznawana za proces indywidualizacji, personifikacji jednostek, ich oddzielenia od grupy. Spójność jest przeciwstawiana destrukcyjnemu kontekstowi zatomizowanego społeczeństwa, czyli formacji społeczeństwa noosferycznego. Na każdym poziomie edukacji ważne jest nauczanie pracy nad sobą „zatomizowanym”, przekształcanie naturalnego egoizmu w altruizm dla dalszej spójnej samorealizacji, bezwarunkowej miłości w trójjedynym kontekście „dla siebie, innych, świata”. Przestrzeń edukacyjna ma na celu nauczanie eliminowania destrukcyjnych postaw psychologicznych dla dalszej konstruktywnej spójności. Wdrożenie psychologicznej i pedagogicznej technologii formowania noosferycznej osobowości ↔ noosferycznego społeczeństwa jest sugerowane jako jeden ze sposobów realizacji wspomnianego celu.

**Słowa kluczowe:** analiza psychologiczno-pedagogiczna, atomizacja społeczeństwa, egoizm, altruizm, kształtowanie osobowości noosferycznej, społeczeństwo skonsolidowane

**Inna Osadchenko** (ORCID: 0000-0003-0682-5145) – doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor wizytujący w Katedrze Edukacji Międzykulturowej i Elementarnej Uniwersytetu w Białymstoku, profesor na Wydziale Pracy Socjalnej i Rehabilitacji Narodowego Uniwersytetu Bizoasobów i Zarządzania Przyrodą Ukrainy (Ukraina); praktykujący psycholog; szefowa organizacji pozarządowej *International Association of Modern Education, Science and Culture*; członkini Ukraińskiego Stowarzyszenia Psychologów Rodzinnych; certyfikowana trenerka interaktywnego uczenia się; certyfikowana konsultantka terapii poznawczo-behawioralnej Międzynarodowej Szkoły Psychologii „UpPro Shool”; uczestniczka międzynarodowego projektu artystyczno-terapeutycznego „Przygody Innego” (Polska, 2024); rozwój zawodowy

w sferze psychologii klinicznej (psychosomatyka), arteterapii, psychoterapii pozytywnej, rehabilitacja weteranów, komunikacji z wojskiem; Honorowe Wyróżnienie w Edukacji Ukrainy; założycielka Centrum Edukacyjno-Psychologicznego „ODNOWA”.

Kontakt: [i.osadchenko@uwb.edu.pl](mailto:i.osadchenko@uwb.edu.pl)  
tel.: +38(099)520-6754



**Aneta Jegier, Agnieszka Gąstoł**

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej*

*w Warszawie*

## **OCZEKIWANIA RODZICÓW WOBEC ŻŁOBKA I MOŻLIWOŚCI SPROSTANIA IM W RZECZYWISTOŚCI ŻŁOBKOWEJ**

### **Wstęp**

Żłobek to szczególne miejsce, w którym najważniejsza jest opieka, wychowanie i edukacja najmłodszego pokolenia. Istotna jest także współpraca z bliskimi dziecka, gdyż dominuje model pracy skoncentrowany na pomocy rodzinie. Kompetentni opiekunowie potrafią odczytywać sygnały nadawane przez dziecko i reagować na nie w sposób wzmacniający więzi. Mają poczucie skuteczności w wychowaniu dziecka. Znają dobrze każde dziecko oraz umieją wykorzystać różne formy aktywności i zabawy, a przede wszystkim codzienne rutynowe czynności, angażujące dziecko i wspierające jego rozwój oraz dające jednocześnie radość obu stronom. Opiekunowie są świadomi wartości wynikających z interakcji dziecka z dorosłymi i rówieśnikami, dlatego potrafią w pełni korzystać z zasobów środowiska społecznego. Jednocześnie cały czas powinni pamiętać, że swoją pracą mają wspomagać rodzinę w opiece i wychowaniu małych dzieci.

### **Podejście skoncentrowane na rodzinie małego dziecka**

Podejście skoncentrowane na rodzinie oznacza w tym przypadku poznanie oczekiwań rodziców i sprostanie im w takim zakresie, jaki jest możliwy, biorąc pod uwagę jak najlepszy rozwój wszystkich dzieci. Oczywiście w pełni zasadne jest przekonanie o wiodącej roli rodziny w życiu dziecka. Uwzględniając priorytety, wybory i decyzje artykułowane przez rodziców, kadra żłobka może wspólnie wytyczać ścieżkę postępowania. Każde dziecko zaś, niezależnie od ograniczeń, potrzeb i możliwości, ma pełne prawo do uczestnictwa w życiu żłobka. Zasadniczą rolą kadry jest takie wspieranie rodziny, które minimalizuje jej stres, wzmacnia kompetencje wychowawcze i stymulujące rozwój dziecka. Takie podejście wymaga niewątpliwie odpowiedniego przygotowania kadr do pracy z rodzinami małych dzieci. Wymaga również poznania i zrozumienia

trudności w funkcjonowaniu rodziny, wynikających z różnych przyczyn. Mogą do nich należeć takie sytuacje, jak:

- brak lub niedostatecznie rzetelna wiedza i doświadczenie w sprawowaniu opieki i wychowaniu;
- zaburzenia w realizacji elementarnych funkcji przypisywanych rodzinie;
- zaburzenia więzi pomiędzy rodzicem/rodzicami a dzieckiem;
- wyczerpanie fizyczne i psychiczne spowodowane trudnościami wychowawczymi;
- funkcjonowanie w sytuacji chronicznego stresu;
- poczucie izolacji i osamotnienia, marginalizacji społecznej (praca, finanse, reakcje otoczenia).

Właściwe podejście do oczekiwań rodziców małych dzieci wymaga także uwzględnienia sytuacji emocjonalnej rodziny. Musimy ją rozpatrywać jako całościowy system. Założenie to między innymi oznacza, że zmiana w jednej części systemu rodzinnego powoduje zmianę w pozostałych jego częściach. Funkcjonowanie rodziny zależy zatem od wszystkich jej członków, w tym dzieci i rodzeństwa, oraz od relacji między nimi. Rodzina jest więc podstawowym środowiskiem oddziałującym na dziecko. Najbliżsi członkowie rodziny poprzez codzienne doświadczenia w ramach naturalnie wykonywanych czynności, które stanowią okazję do uczenia się, zapewniają małym dzieciom najlepsze możliwości rozwoju. Kształtują i wykorzystują w codziennym życiu kompetencje dzieci ukierunkowane na kreowanie i modelowanie prospołecznych interakcji z otoczeniem (Juul, 2016).

### **Prawa rodziców w żłobku**

W obowiązującym prawie kładzie się duży nacisk na rolę rodziców w placówce żłobkowej. Bliscy małego dziecka mają możliwość powołania rady rodziców, która będzie reprezentować wszystkich rodziców podopiecznych żłobka (Jegier, Kurelska, 2019). Taki organ, jeden na całą placówkę, ma wiele uprawnień, z których rodzice powinni korzystać, gdyż z pewnością można wspólnie z kadrą stworzyć warunki do spełniania swoich realnych oczekiwań. Rada rodziców może występować do kierującego placówką z inicjatywami, wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach dotyczących żłobka, opiniować sprawy organizacyjne żłobka, mieć wgląd w dokumentację dotyczącą spełniania norm żywieniowych, wizytować pomieszczenia żłobka i zgłaszać zastrzeżenia oraz wspierać działalność statutową żłobka poprzez fundusze z dobrowolnych składek (Ustawa z dnia 4 lutego 2011...).

## **Badania i ich analiza. Ankieta skierowana do rodziców małych dzieci**

Celem badań realizowanych przy użyciu ankiety było poznanie oczekiwań rodziców dzieci żłobkowych wobec placówki.

Problemy badawcze, jakie sformułowano, brzmiały następująco:

- Jakie obawy odnośnie do funkcjonowania żłobka mają rodzice?
- Jakie oczekiwania wobec żłobka formułują rodzice dzieci żłobkowych?
- Jakie działania żłobka pomagają rodzicom w podjęciu decyzji o wyborze żłobka?
- Jaki jest związek pomiędzy oczekiwaniami rodziców a grupą wiekową, do której dziecko uczęszcza?
- Jaki jest związek pomiędzy rozwojem zawodowym rodziców a uczęszczaniem dzieci do żłobka?

Zdobyta wiedza może stanowić punkt wyjścia do refleksji nad tym, jak powinny wyglądać pierwsze kontakty z rodzicami małych dzieci w żłobku, na co warto zwrócić uwagę podczas okresu adaptacyjnego, jak również jakie informacje powinny się znajdować na stronie internetowej żłobka.

W badaniu wzięło udział 105 osób – rodziców dzieci żłobkowych z warszawskich placówek. W tym 38 miało dzieci w najmłodszej grupie wiekowej – 12–18 miesięcy; 34 osoby – w grupie wiekowej 18–24 miesiące i 33 osoby – w grupie wiekowej 24 – 36 miesięcy. Ankieta zawierała pytania z możliwością wielokrotnego wyboru.

**Jaki jest związek pomiędzy uczęszczaniem dziecka do żłobka a występowaniem obaw u rodziców?** Odpowiedzi udzielone przez respondentów pozwoliły zaobserwować, że związek ten istnieje. Większość respondentów ma obawy wobec żłobka, a dotyczą one różnych aspektów działań podejmowanych przez placówkę: 58% rodziców boi się, że ich dziecko będzie miało trudności w adaptacji, 54% – obawia się chorób, 36% – wyraża troskę, że ich dziecko będzie za mało piło i jadło w placówce, 34% – obawia się złego wpływu rówieśników.

**Jakie oczekiwania wobec żłobka formułują rodzice dzieci żłobkowych?** Zdecydowana większość ankietowanych, bo aż 92%, odpowiedziała, że ma oczekiwania względem żłobka, jednak znalazła się też niewielka grupa (8%), która stwierdziła, że nie ma żadnych oczekiwań wobec placówki, w której przebywa ich dziecko.

Pytanie dotyczące konkretnych oczekiwań było wielokrotnego wyboru. Na podstawie zaznaczonych odpowiedzi można było stwierdzić, że największe oczekiwania rodziców dotyczą:

- zachowania higieny dziecka – 77,1%,
- odpowiedniego żywienia – 75,2%,
- przebywania na świeżym powietrzu – 47,3%,
- odpowiednio realizowanej drzemki – 45%.

Pozostałe odpowiedzi uzyskały niewiele wyborów – do 3%. Wśród możliwych wyborów były oczekiwania odnośnie do odpowiednich zajęć (3%), bezpieczeństwa (2,7%), wsparcia rozwoju (2,5%), zapewnienia właściwego ubioru (2,3%), indywidualnego podejścia (1%).

Na pytanie, czy wybrany żłobek spełnia oczekiwania respondentów, większość (50,9%) odpowiedziała, że raczej tak, zdecydowanie na tak było 28,6%, odpowiedzi raczej nie udzieliło 24,8%, a zdecydowanie nie – 3,8%.

Z badań wynika, że 80% ankietowanych chciałoby wprowadzić zmiany w funkcjonowaniu żłobka, 20% natomiast nie widzi takiej potrzeby. Interesujące odpowiedzi dotyczą pytania: Jakie rodzice chcieliby wprowadzić zmiany w funkcjonowaniu żłobka? Były bardzo zróżnicowane i dotyczyły wielu obszarów, np. remontu pomieszczeń, żywienia, zajęć z rytmiki i języka obcego, wyeliminowania „nocnikowania”, zwiększenia liczby opiekunów, ciekawszego zagospodarowania czasu dzieciom, otrzymywania zdjęć dzieci, skrócenia lub wyeliminowania czasu na dworze ze względu na przeziębienia.

Często spotykanym postulatem był brak drzemki w żłobku. Zdaniem rodziców czas taki jest niepotrzebny. Argumentowali, iż dziecko, mając drzemkę w żłobku, późno chodzi spać w domu lub po przybyciu do niego ma „za dużo” energii. Rodzice często prosili, by ich dzieci nie usypiać, ponieważ ono tego nie potrzebuje. W praktyce jest widoczne, że dzieci potrzebują odpoczynku. Organizm dziecięcy musi mieć czas na regenerację. Żadna z opiekunek nie usypia dziecka na siłę. Część dzieci jest tak zmęczona, że usypia podczas obiadu.

**Jakie działania żłobka pomagają rodzicom w podjęciu decyzji o wyborze placówki?** Na pytanie wielokrotnego wyboru, co zdecydowało o wyborze żłobka: 72,3% ankietowanych odpowiedziało, że bliskość zamieszkania lub pracy, 71,6% – że dobre opinie rodziny lub znajomych, 24,8% – że skłoniły ich do takiego wyboru oferowane zajęcia. Pojawiły się też takie odpowiedzi, jak: godziny pracy (3%), przyjazna atmosfera (2,7%), życzliwość kadry podczas zwiedzania placówki (5%), monitoring (2%), estetyczny wygląd (2,3%), profesjonalna strona internetowa (2,7%), położenie blisko terenów zieleni (2,5%).

**Jaki jest związek pomiędzy oczekiwaniami rodziców a grupą wiekową, do której należy dziecko?** Oczekiwania wobec żłobka wybrzmiewały od rodziców z każdej grupy wiekowej. Jak wspomniano wcześniej, tylko 8% wszystkich badanych zadeklarowało, że nie ma oczekiwań. Różnice

w odpowiedziach dotyczyły ich treści. Większość rodziców dzieci najmłodszych oczekiwała od żłobka przede wszystkim stworzenia bezpiecznych higienicznych warunków (73%), skrócenia czasu na dworze (55%), wolnego tempa kształtowania czynności samoobsługowych, w tym wymagań odnośnie do samodzielnego jedzenia (58%), jak mówią: „zaopiekowania” ich dziecka. W grupach starszych dominowały potrzeby zwiększenia liczby zajęć (78%), większej aktywności dzieci (69%), rezygnacji z drzemki (65%) oraz przygotowania dzieci do przedszkola (78%).

**Jaki jest związek pomiędzy pracą zawodową rodziców a uczęszczaniem dziecka do żłobka?** Z badań wynika, że związek istnieje. Najczęstszym powodem zapisania dziecka do żłobka była chęć powrotu do pracy – 95%. Warto zwrócić uwagę na fakt, że niektórzy z badanych podkreślali, iż ich decyzja była podyktowana nie tylko chęcią, ale wręcz koniecznością powrotu do pracy. Nie ma znaczenia, czy osoby te pracują w formie online, czy też stacjonarnie. Mają świadomość, że zajmowanie się dzieckiem wymaga czasu i uwagi, nie byłoby więc w stanie pogodzić tych obowiązków. Niektórzy rodzice (32%) podkreślali znaczenie dalszego rozwoju zawodowego i możliwości pięcia się po szczeblach kariery zawodowej, co oddanie dziecka do żłobka im umożliwia.

### **Wnioski i zalecenia dla praktyki żłobkowej**

Przeprowadzone badania wykazały, że uczęszczanie dzieci do żłobka jest powiązane z nie tylko oczekiwaniami, ale i obawami rodziców. Osoby badane zaprezentowały bardzo zróżnicowane oczekiwania. Większość z nich odpowiedziała pozytywnie, wykazując zadowolenie z działań placówki i spełniania ich oczekiwań. Mimo to badani wyrażali chęć wprowadzenia zmian w pracy żłobka, do którego uczęszcza ich dziecko. Pomysły na zmiany są zróżnicowane i dotyczą wielu obszarów pracy żłobka.

Budujący jest fakt, zaznaczony w dodatkowych uwagach w ankiecie, iż respondenci byli zdania, że uczęszczanie do żłobka pozytywnie wpływa na rozwój ich dzieci. Wielu z nich zaobserwowało, że ich dziecko lepiej radzi sobie z samodzielnym spożywaniem posiłków, lepiej orientuje się w otaczającej go przestrzeni, potrafi dłużej koncentrować swoją uwagę, ma większy zasób słów. W obszarze rozwoju społeczno-emocjonalnego większość badanych zauważała, że ich dziecko ma lepszy kontakt z rówieśnikami oraz że zaczyna świadomie wyrażać swoje emocje za pomocą gestów i słów.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, rodzice mają zarówno obawy, jak i oczekiwania, dotyczące przebywania ich dziecka w żłobku. Niepokój

budzą niezaspokojone potrzeby rodziców wobec żłobków. Placówki powinny kłaść większy nacisk na kontakt z rodzicami, aby wysłuchać ich uwag wobec instytucji.

W ostatnich kilkudziesięciu latach potrzeby i oczekiwania rodziców wobec funkcjonowania żłobków uległy znaczącym zmianom. Transformacje te są wynikiem dynamicznych przemian społecznych, kulturowych i ekonomicznych, które wpływają na życie rodzinne i zawodowe. Biorąc pod uwagę uwarunkowania historyczne, w latach 60. i 70. XX w. żłobki w Polsce pełniły głównie funkcję opiekuńczo-wychowawczą. W okresie PRL-u, przy rosnącej aktywności zawodowej kobiet, żłobki miały za zadanie przede wszystkim zapewniać dzieciom podstawową opiekę w czasie pracy rodziców. W tamtych czasach priorytetem było bezpieczeństwo oraz podstawowa opieka higieniczna i żywieniowa. Obecnie rodzice oczekują od żłobków znacznie więcej niż tylko opieki. Współczesne potrzeby rodziców można podzielić na kilka kluczowych kategorii:

1. Jakość edukacyjna i rozwój emocjonalny. Rodzice coraz częściej kładą nacisk na wczesną edukację i rozwój emocjonalny swoich dzieci. W związku z tym rodzice oczekują, że żłobki będą oferować programy stymulujące rozwój językowy, motoryczny oraz społeczno-emocjonalny.
2. Indywidualizacja opieki. Współcześni rodzice oczekują indywidualnego podejścia do każdego dziecka, uwzględniającego jego unikalne potrzeby i tempo rozwoju.
3. Bezpieczeństwo i higiena. Choć bezpieczeństwo i higiena były zawsze ważne, współcześnie rodzice przykładają do tych aspektów jeszcze większą wagę, zwłaszcza w kontekście pandemii COVID-19. Oczekiwania dotyczą nie tylko czystości fizycznej, ale także zdrowia psychicznego dzieci i personelu.
4. Elastyczność i dostępność. W odpowiedzi na zmieniające się modele pracy rodzice oczekują od żłobków elastyczności godzin otwarcia oraz dostępności miejsc. Równocześnie ważne jest dla nich, aby koszty opieki były adekwatne do oferowanej jakości.
5. Komunikacja i współpraca z rodzicami. Rodzice oczekują aktywnej komunikacji i współpracy z personelem żłobka. Ważnym elementem jest regularna wymiana informacji na temat postępów dziecka oraz problemów, które mogą się pojawiać. Ważne jest również, aby wprowadzić przejrzyste zasady współpracy. Rodzic bowiem nie zawsze zna realia opieki zbiorowej i jego oczekiwania mogą być niemożliwe do realizacji w placówce. Przykładem może być prośba rodzica, aby dziecko nie wychodziło dziś na plac zabaw, ponieważ jest przeziębione, lub pilnowanie, żeby dziecko nie zasnęło podczas drzemki, bo rodzice chcą dziś mieć wieczór dla siebie.

## Zakończenie

Omówione w tym artykule badania ukazują złożoność oczekiwań rodziców względem żłobków oraz wyzwania, z jakimi placówki te muszą się mierzyć w codziennej pracy. Analiza ankiet wypełnionych przez rodziców dzieci uczęszczających do warszawskich żłobków potwierdziła, że rodzice mają konkretne i różnorodne oczekiwania, które nie zawsze są w pełni zaspokajane przez aktualne możliwości instytucji żłobkowych. Kluczowym aspektem, na który zwracają uwagę rodzice, jest zapewnienie wysokiej jakości opieki, która wspiera rozwój emocjonalny i społeczny ich dzieci oraz dba o bezpieczeństwo i higienę.

Wyniki badania wskazały również na konieczność elastycznego podejścia personelu żłobkowego do indywidualnych potrzeb każdego dziecka, co wymaga odpowiedniego przygotowania oraz stałego doskonalenia kompetencji zawodowych pracowników żłobka. Równie istotnym elementem jest aktywna komunikacja i współpraca z rodzicami, która pozwala na lepsze zrozumienie ich oczekiwań oraz na wspólne wypracowanie najlepszych rozwiązań wspierających rozwój dziecka.

Warto podkreślić, że funkcjonowanie żłobków nieustannie ewoluuje, co jest odpowiedzią na zmieniające się potrzeby i oczekiwania rodziców. Dynamiczne zmiany społeczne, kulturowe i ekonomiczne wpływają na kształt współczesnych żłobków, które stają przed koniecznością dostosowywania się do nowych wyzwań.

W kontekście wniosków płynących z przeprowadzonych badań rekomenduje się, aby placówki żłobkowe położyły większy nacisk na rozwój programów edukacyjnych i emocjonalnych, zwiększenie elastyczności w oferowanych usługach oraz umocnienie współpracy z rodzicami.

Przyszłe badania powinny się skupić na pogłębionej analizie poszczególnych oczekiwań rodziców oraz na opracowaniu modelu pracy żłobkowej, który w pełni uwzględni różnorodność potrzeb dzieci i ich rodzin. Tylko takie kompleksowe podejście pozwoli na stworzenie środowiska żłobkowego, które będzie w pełni sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi małych dzieci, jednocześnie wspierając rodziny w ich codziennych wyzwaniach wychowawczych i opiekuńczych.

## Bibliografia

- Jegier, A., Kurelska, B. (2019). *Kształtowanie i wspieranie rozwoju psychoruchowego małych dzieci w żłobku*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Juul, J. (2016). *Uśmiechnij się! Siadamy do stołu*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiDN.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dzieckiem w wieku do lat 3 (Dz.U. z 2011 r. Nr 45, poz. 235h).

# OCZEKIWANIA RODZICÓW WOBEC ŻŁOBKA I MOŻLIWOŚCI SPROSTANIA IM W RZECZYWISTOŚCI ŻŁOBKOWEJ

## Streszczenie

W dzisiejszych czasach żłobek kojarzy się wielu osobom z miejscem, w którym obowiązują wysokie standardy opieki, wychowania i edukacji małych dzieci. Właściwego podejścia do małych dzieci wymaga tzw. ustawa żłobkowa. Nie dziwi więc fakt, iż wielu rodziców oczekuje, aby w wybranym przez nich żłobku dziecko przebywało w sprzyjających rozwojowi warunkach lokalowych z wykwalifikowaną kadrą. W artykule zostały poddane analizie oczekiwania rodziców wobec żłobków oraz rzeczywiste możliwości ich realizacji. Podkreślono znaczenie podejścia skoncentrowanego na rodzinie, które uwzględnia oczekiwania rodziców w kontekście najlepszego rozwoju dziecka. Badania ankietowe, przeprowadzone wśród 105 rodziców dzieci z warszawskich żłobków, ukazują ich obawy oraz konkretne oczekiwania dotyczące higieny, żywienia, przebywania na świeżym powietrzu i odpowiedniego wypoczynku. Wnioski z badań wskazują na konieczność elastyczności i dostosowywania się żłobków do zmieniających się potrzeb rodziców oraz znaczenie komunikacji i współpracy między kadrą a rodzicami.

**Słowa kluczowe:** żłobek, oczekiwania, rodzice małych dzieci, opieka nad dzieckiem, wychowanie, współpraca z rodzicami, kompetencje opiekunów

## PARENTS' EXPECTATIONS OF THE NURSERY AND THE POSSIBILITY OF MEETING THEM IN THE NURSERY REALITY

### Summary

Nowadays, a nursery is associated by many people with a place with high standards of care, upbringing and education for young children. The proper approach to young children is required by the so-called Nursery Law. Not surprisingly, many parents expect their child to be in a developmentally favorable environment with qualified staff at the nursery of their choice. The article analyzes parents' expectations of nurseries and the actual possibilities for achieving them. The importance of a family-centered approach, which takes into account the expectations of parents in terms of the best development of the child, was emphasized. The survey, conducted among 105 parents from Warsaw nurseries, reveals their



concerns and specific expectations regarding hygiene, nutrition, being outdoors and adequate rest. Conclusions from the survey indicate the need for nurseries to be flexible and adapt to the changing needs of parents, and emphasize the importance of communication and cooperation between staff and parents.

**Key words:** nursery, expectations, parents of young children, childcare, upbringing, cooperation with parents, caregivers' competencies

**Aneta Jegier** (ORCID: 0000-0003-2492-4876) – doktor; adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Małego Dziecka Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe: wspomaganie rozwoju dzieci, wdrażanie standardów opieki, wychowania i edukacji, doskonalenia pracy kadry opiekuńczej. Autorka wielu publikacji (m.in. monografie, artykuły w czasopiśmie naukowych dotyczących funkcjonowania dzieci w żłobku i przedszkolu). Prowadzi szkolenia dla kadry żłobkowej i przedszkolnej oraz rodziców na temat kształtowania i wspomagania rozwoju dzieci.

Kontakt: [ajegier@aps.edu.pl](mailto:ajegier@aps.edu.pl)

**Agnieszka Gąstol** (ORCID: 0000-0002-1148-4499) – doktor; adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Małego Dziecka Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowe: metody wspierania dzieci i młodzieży o zaburzonym rozwoju, „dzieci siejące bałagan” w żłobku i przedszkolu. Autorka publikacji dotyczących rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka oraz wspomagania rozwoju rodziny (m.in. monografie, artykuły w czasopiśmie naukowych, rozdziały w monografiach naukowych oraz publikacjach popularyzujących wiedzę). Wielokrotnie nagradzana za osiągnięcia dydaktyczne. Pełni funkcję członka Rady Naukowej Fundacji „Sensus Vitae” oraz członka Rady Naukowej Fundacji Wspomagania Rozwoju Dzieci Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Z wykształcenia psycholog, pedagog specjalny, psychoterapeuta. Prowadzi własnych gabinet psychoterapii „Schematia” oraz profile w mediach społecznościowych popularyzujące wiedzę pedagogiczną i psychologiczną

Kontakt: [agastol@aps.edu.pl](mailto:agastol@aps.edu.pl)



## SYLWETKI PEDAGOGÓW

### WINCENTY OKOŃ

110 lat temu, 22 stycznia 1914 roku, w Chojeńcu, małej miejscowości w województwie lubelskim, przyszedł na świat Wincenty Okoń – jeden z najwybitniejszych polskich pedagogów, którego wkład w rozwój polskiej pedagogiki jest nieoceniony. Już od najmłodszych lat wykazywał niezwykle zdolności i pasję do nauki. Jako pięciolatek czytał płynnie, a w trzeciej klasie szkoły podstawowej zdążył przeczytać wszystkie książki dostępne w szkolnej bibliotece.

Ze względu na wyjątkowe zdolności Okoń ukończył szkołę podstawową w nietypowy sposób – po szóstej klasie samodzielnie przygotowywał się do egzaminów, które zdał z łatwością. Umożliwiło mu to podjęcie nauki w Seminarium Nauczycielskim w Chełmie, gdzie rozpoczął przygotowania do zawodu nauczyciela. Okres spędzony w Seminarium oraz praktyki pedagogiczne uważał za kluczowe dla rozwoju swojego warsztatu pracy.

W 1937 roku, po odbyciu służby wojskowej, rozpoczął swoją pierwszą pracę jako nauczyciel we wsi Czech-Trąbi koło Garwolina. Jednocześnie podjął studia pedagogiczne w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, co miało istotny wpływ na jego rozwój naukowy i zawodowy.

Jesienią 1944 roku Okoń został przeniesiony do rezerwy i przydzielony do Samodzielnego Batalionu Morskiego. Szkolił marynarzy i organizował ich życie kulturalne. W trakcie odbywania służby kontynuował studia w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Łodzi. We wrześniu 1946 roku obronił pracę magisterską zatytułowaną *Niemiecka Hauptschule*. Odszedł ze służby wojskowej.

Od profesora Sergiusza Hessena Wincenty Okoń otrzymał propozycję podjęcia pracy naukowej w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Łódzkiego. Pracując naukowo, poznał wybitne postacie, m.in. Tadeusza Kotarbińskiego i Bogdana Suchodolskiego. Po dwóch latach od złożenia pracy magisterskiej (1948 rok), obronił pracę doktorską w Uniwersytecie Łódzkim. Dotyczyła ona teorii zabawy w jej współczesnym ujęciu. Prawie czterdzieści lat później (1987 rok) wydał ją w postaci książki *Zabawa a rzeczywistość*.

W 1949 roku, na zaproszenie profesora Bogdana Suchodolskiego, Okoń przeniósł się do Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego na

stanowisko adiunkta. Siedem lat po obronie doktoratu, w 1955 roku, otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego, a w 1966 – profesora zwyczajnego. Z Uniwersytetem związał się na kolejne lata. Był dziekanem Wydziału Pedagogicznego, kierownikiem Katedry Dydaktyki Ogólnej, a następnie kierował Instytutem Pedagogiki. Był współzałożycielem International Society for Group Activity in Education. Od 1972 roku dyrektorował Instytutowi Badań Pedagogicznych (obecnie Instytut Badań Edukacyjnych). W 1973 roku został członkiem rzeczywistym Polskiej Akademii Nauk. W latach 1974–1984 przewodniczył Polskiemu Komitetowi Nauk Pedagogicznych. Otrzymał tytuł doktora honoris causa Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Uniwersytetu Technicznego w Braunschweig w Niemczech. Przez dziesiątki lat studenci i studentki uczyli się i nadal uczą z książek Profesora: *Proces nauczania* (1954), *U podstaw problemowego uczenia się* (1964), *Szkoły eksperymentalne w świecie* (1964), *Podstawy wykształcenia ogólnego* (1967), *Zarys dydaktyki ogólnej* (1968), *Elementy dydaktyki szkoły wyższej* (1971), *Słownik pedagogiczny* (1974), *Szkoła współczesna* (1979), *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (1987), *Zabawa a rzeczywistość* (1987), *Kształcenie nauczycieli w Polsce – stan i kierunki przebudowy* (1988), *Wizerunki sławnych pedagogów* (1993), *Dziecięć szkół alternatywnych* (1997), *Dzieła wybrane Sergiusza Hessena* (1997), *Wszystko o wychowaniu* (1999).

Na łamach „Ruchu Pedagogicznego” Wincenty Okoń opublikował siedem artykułów:

- W. Okoń, *Aktualne problemy pracy eksperymentalnej w dziedzinie wychowania* (1960), „Ruch Pedagogiczny” nr 1;
- W. Okoń, *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce* (1964), „Ruch Pedagogiczny” nr 1;
- W. Okoń, *Nauka a treść wykształcenia ogólnego* (1970), „Ruch Pedagogiczny” nr 1;
- W. Okoń, *Maria Grzegorzewska* (1991), „Ruch Pedagogiczny” nr 3–4;
- W. Okoń, *Dylematy psychicznego rozwoju dzieci* (1994), „Ruch Pedagogiczny” nr 1–2;
- W. Okoń, *„Szkoła twórcza” Rowida – miraż czy rzeczywistość* (1998), „Ruch Pedagogiczny” nr 1–2;
- W. Okoń, *Pedagogiczny kłopot z wyborem* (2004), „Ruch Pedagogiczny” nr 3–4.

W 2012 roku Tadeusz Lewowicki w numerze 1. „Ruchu Pedagogicznego” opublikował artykuł *Profesor Wincenty Okoń (1914–2011)*.

Redakcja

## **PROFESOR WINCENTY OKOŃ (1914–2011)**

(...)

Dla wielu pedagogów był Mistrzem, Nauczycielem. Niezwykła była życzliwość Profesora wobec dokonań innych autorów prac, badaczy. Nie bez stosownego krytycyzmu, ale zawsze z wielką otwartością i ciekawością odnosił się do poczynąń pedagogów zarówno starszego, jak i młodszego pokolenia.

Profesor wielokrotnie podkreślał, iż za największy sukces uważa skupienie wokół siebie i promowanie niezwykle licznego i od lat bardzo znaczącego w humanistyce grona uczniów i współpracowników. Podziw i uznanie budzi to, że wypromował około 70 doktorów, ale – co więcej – blisko 20 z nich uzyskało tytuł profesora zwyczajnego, znaczna grupa zaś jest profesorami nadzwyczajnymi. Profesor Okoń stworzył autentyczną szkołę naukową w humanistyce, a szczególnie w pedagogice i w dyscyplinach pokrewnych. Prowadzone przez Niego (przez kilka dziesięcioleci) ogólnopolskie Seminarium Dydaktyczne – z siedzibą na Wydziale Pedagogicznym UW – skupiało profesurę i młodzież akademicką z wielu środowisk, reprezentującą różne dyscypliny naukowe. Szkoła naukowa Profesora Wincentego Okonia jest wielkim Jego sukcesem – jako Uczzonego, Mistrza, Nauczyciela.

\*

Nie sposób przedstawić ogromu dokonań Profesora. Jego droga życiowa, praca nauczycielska, aktywność społeczna, oddanie sprawom Polski, a nade wszystko niezwykle cechy osobowości, przymioty charakteru Człowieka Mądrego i Prawego, osiągnięcia naukowe – Uczzonego i Mistrza – budzą zasłużone powszechne uznanie. Dla społeczności pedagogów akademickich i dla tysięcy nauczycieli był i pozostanie – także za pośrednictwem dzieł – niekwestionowanym Autorytetem. Od lat uznaje się Go za klasyka pedagogiki, szczególnie dydaktyki ogólnej i pokrewnych dydaktyce subdyscyplin. Jego dzieła wciąż inspirują teoretyków pedagogiki i praktyków edukacji.

Ostatnie lata Jego życia były czasem zmagania ze słabościami zaawansowanego wieku. Ceniliśmy jednak obecność Profesora – i On, i my mieliśmy świadomość ciągłej bliskości. Teraz boleśnie odczuwamy Jego brak. Odszedł jeden z Gigantów, Wielka Osobowość współczesnej humanistyki. Pozostaje pamięć o Jego życiu i dorobku.

Przesłania płynące z licznych prac Profesora zobowiązują do działań na rzecz edukacji, a przykłady Jego dokonań wzmacniają wiarę w sens i możliwość czynienia dobra za pomocą edukacyjnego trudu.

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny nr 1/1960

**Wincenty Okoń**

## **AKTUALNE PROBLEMY PRACY EKSPERYMENTALNEJ W DZIEDZINIE WYCHOWANIA\***

(...)

Nie wdając się w szczegółowe wyliczanie i analizowanie celów eksperymentowania pedagogicznego, można, najogólniej rzecz biorąc, cele te sprowadzić do dwóch. Cel pierwszy wiąże się z doskonaleniem treści, metod i organizacji wychowania, a więc z poszukiwaniem treści, metod pracy i rozwiązań organizacyjnych przyszłej szkoły oraz innych zakładów wychowawczych. Cel ten wystarcza, aby władze szkolne, odpowiedzialne za stały postęp w dziedzinie oświaty, żywo się eksperymentowaniem interesowały, traktując „zakłady eksperymentalne jako swoje laboratorium naukowe”.

Celem drugim działalności eksperymentalnej jest wytworzenie atmosfery sprzyjającej twórczości pedagogicznej, stwarzającej zachętę do ciągłego postępu w pracy wychowawczej, wyzwalającej twórcze siły nauczycieli. Przyrównując dość często pracę nauczyciela do pracy artysty, mówiąc chętnie o tzw. mistrzostwie pedagogicznym – jednocześnie dość często zapomina się o tym, że nauczycielem-artystą stać się można tylko w odpowiednim klimacie społecznym, w atmosferze pobudzającej do ciągłych poszukiwań.

---

\* Referat wygłoszony na dwudniowej konferencji, zorganizowanej przez Komisję Prób i Eksperymentów ZNP w dniach 21–22 października 1959 roku w Warszawie.

Osiągnięcie obydwu wymienionych celów jest możliwe dzięki temu, że nauczyciele biorący udział w eksperymencie stają się badaczami naukowymi. Wnikając w toku pracy eksperymentalnej w badaną przez siebie rzeczywistość pedagogiczną, zaczynają ją oni coraz lepiej rozumieć, wdrażają się do szukania występujących w procesie dydaktyczno-wychowawczym zależności, do wykrywania określonych prawidłowości. Ta działalność naukowa nie tylko dostarcza przesłanek dla przeprowadzenia reformy szkoły, lecz także staje się przyczyną podstawowych zmian w osobowości nauczyciela. Dla przykładu można tu wspomnieć, iż wielu wybitnych współczesnych pedagogów radzieckich, profesorów wyższych uczelni, to dawni współpracownicy stacji doświadczalnej Szackiego, na której ten znakomity pedagog prowadził głośny w szerokim świecie eksperyment pedagogiczny.

Zajmijmy się obecnie treścią eksperymentu pedagogicznego. Mówiąc o eksperymencie pedagogicznym, można mieć na myśli albo eksperyment ogólny, obejmujący jedną lub więcej stron pracy całego zakładu wychowawczego, a więc szkoły, przedszkola, domu dziecka, pałacu młodzieży, albo eksperyment cząstkowy, obejmujący jedną lub więcej stron pracy klasy szkolnej lub innej zorganizowanej, grupy wychowanków. Można też mówić o eksperymencie szczełowym, który często bywa nazywany małym eksperymentem, gdy w krótszym stosunkowo okresie czasu badamy węższe zagadnienie. W przypadku badań na terenie szkoły eksperyment ogólny należałoby nazywać eksperymentem szkolnym, w tym rozumieniu, że praca całej szkoły ma służyć weryfikacji określonej hipotezy roboczej. Szkołę taką można uważać za szkołę eksperymentalną. Eksperyment cząstkowy na terenie szkoły jest eksperymentem klasowym. Obejmując jedną lub więcej klas eksperymentalnych, nie czyni on jednak jeszcze szkoły szkołą eksperymentalną, gdyż nie wszystkie klasy biorą udział w eksperymencie. Szkołę taką byłoby słuszne nazywać szkołą eksperymentującą. Natomiast szkoła, w której pracownicy nauki, nauczyciele lub studenci przeprowadzają doraźne szczegółowe badania eksperymentalne, nie staje się przez to ani eksperymentalna, ani eksperymentująca.

(...)

Treścią eksperymentu szkolnego i klasowego, a raczej treścią eksperymentu ogólnego i cząstkowego na terenie wszystkich zakładów wychowawczych może być badanie różnych stron pracy zakładu. Przy tym należałoby wyróżnić eksperyment jednostronny oraz wielostronny. Przedmiotem eksperymentu jednostronnego mogą być różne zagadnienia bądź treści nauczania i wychowania, bądź metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, bądź wreszcie organizacji nauczania i wychowania. Eksperyment wielostronny, zwany też często kompleksowym, łączyłby dwie lub trzy wymienione strony.

(...)

Sądzę, iż zarówno w obradach plenarnych naszej Konferencji, jak i w czasie obrad poszczególnych podkomisji dużo uwagi musimy poświęcić sprawie programu pracy tegorocznej. Po to, aby w drodze dyskusji uzgodnić punkt widzenia, czy szkoły nasze, które próbują dzisiaj rozpoczynać pracę eksperymentalną, powinny eksperymentować te problemy, które już były przedmiotem eksperymentu u nas, zwłaszcza w okresie międzywojennym, jak i są dalej przedmiotem eksperymentu, między innymi tych 314 szkół zachodniorniemieckich i szkół eksperymentalnych w krajach zachodnich, a więc czy należałoby u nas podejmować prace eksperymentalne np. nad planem daltońskim i jego modyfikacją do potrzeb dzisiejszych, nad planem jenajskim i jego modyfikacją do naszych warunków społecznych, nad nauczaniem pod kierunkiem, nad metodą Montessori w szkole naszej czy w naszych zakładach wychowania przedszkolnego i nad innymi kierunkami eksperymentalnymi, które zdobyły dość znaczny rozgłos, zwłaszcza w pierwszym ćwierćwieczu wieku XX. Tych kierunków jest dość dużo i skądinąd wiemy, iż niektóre tereny zdradzają u nas żywe zainteresowanie dla prac eksperymentalnych opartych na ich kontynuacji. Otóż sądzę, i swoje stanowisko chciałbym tu mocno podkreślić, iż nie jest rzeczą najwłaściwszą powtarzanie wzorów, które są już dobrze znane w Polsce i jeszcze lepiej może za granicą, bo do dzisiaj są przedmiotem kontynuacji. Eksperyment musi być żywy, a więc musi zajmować się ciągle problematyką pod jakimś względem nową.

(...)

Trzecią poważną grupę tematyczną obejmują badania eksperymentalne, które mają na celu zwiększenie stopnia aktywności i samodzielności naszej młodzieży, a przez to polepszenie wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jak dotąd, nieliczne szkoły podejmują te badania głównie w płaszczyźnie dydaktycznej, usiłując przez zmianę metod nauczania i organizacji pracy uczniów na lekcji wnieść nowe, ożywcze momenty do zbyt już nasiąkłego rutyną systemu klasowo-lekcyjnego.

Zmiana metod pracy dydaktycznej oznacza wprowadzenie – obok niemal wyłącznie dziś praktykowanych metod podających – metody problemowej. Metoda ta stawia uczniów wobec problemów teoretycznych i praktycznych i zmusza ich do wysiłku w poszukiwaniu wiedzy o świecie, w poszukiwaniu rozwiązań praktycznych. Występująca tu aktywność ucznia w procesie dydaktycznym niezwykle skutecznie wpływa na trwałość zdobytej wiedzy. Rozpowszechnianie metody problemowej jest o tyle trudne, że wielu nauczycieli metodę pogadanki traktuje jako metodę problemową, co jest oczywistym nieporozumieniem,



odpowiadanie bowiem na pytania nauczyciela nie jest równoznaczne z rozwiązywaniem problemów teoretycznych i praktycznych. Stąd też niektóre szkoły, pozornie eksperymentujące w tej dziedzinie, w rzeczywistości z eksperymentowaniem mało mają wspólnego. Właściwe eksperymentowanie, jakiego udane próby spotkać możemy u dość już licznych nauczycieli Szkoły Ogólnokształcącej im. J. Słowackiego w Warszawie, polega na poszukiwaniu odpowiedzi dla uczniów danego poziomu rodzajów i sformułowań problemów, na poszukiwaniu najlepszej metodyki kierowania pracą uczniów nad stawianiem problemów, gromadzeniem przesłanek i rozwiązywaniem problemów oraz nad sprawdzaniem rozwiązań, wreszcie na selekcji materiału nauczania danego przedmiotu na treści dające się z wyraźną korzyścią dla ich opanowania „problematyzować” oraz na treści, które uczniowie powinni przyswoić sobie w gotowej postaci. Zebrane w toku tak rozumianej pracy eksperymentalnej protokoły lekcji i materiały z badań wyników nauczania mogą stanowić cenny materiał dla autorów programów, podręczników i metodyk nauczania.

Zmiana organizacji pracy uczniów na lekcji oznacza wzbogacenie tradycyjnych form pracy indywidualnej i masowej o formę pracy grupowej. Praca grupowa może być rozumiana bądź jako rozwiązywanie przez 4–5-osobowe grupy uczniów tych samych zadań w czasie lekcji i konfrontowanie uzyskanych odpowiedzi, bądź jako praca pojedynczych grup nad odrębnymi zadaniami. Mamy już w Polsce dość dużo klas eksperymentalnych, w których z dobrym skutkiem prowadzi się eksperyment pierwszego rodzaju. Eksperymentem tym opiekuje się doc. J. Bartecki. Nauczanie grupowe drugiego typu skutecznie wypróbuje w swojej szkole w Wielbarku (woj. olsztyńskie) kol. K. Piotrowicz.

Obok wymienionych trzech głównych dziedzin pracy doświadczalnej istnieje jeszcze wiele innych dziedzin, gdzie potrzeba eksperymentowania stopniowo staje coraz wyraźniejsza. Nie próbując bliżej tych dziedzin omawiać, przykładowo można tu wspomnieć o potrzebie eksperymentu ustrojowego (np. sprawy sieci szkolnej, modelu przyszłej szkoły, selekcji i orientacji), eksperymentu w dziedzinie wychowania w szkołach typu internatowego, wychowania estetycznego i wychowania fizycznego.

(...)

Aby eksperymentowanie w naszych przedszkolach, szkołach i domach dziecka dało spodziewane wyniki, trzeba je oprzeć na właściwych podstawach. Praca eksperymentalna rozwijająca się w pierwszej połowie naszego wieku nie cechowała się bynajmniej tą dokładnością, jakiej domagamy się od eksperymentu w innych dziedzinach, a także i od szczegółowego eksperymentu pedagogicznego, tzw. małego eksperymentu. Wpływała na to zapewne nie

tylko jej żywiołowość, jej spontaniczność, lecz także trudność zastosowania określonych metod badawczych, a zwłaszcza metod badania wyników nauczania. Weryfikowanie efektów pracy zakładów eksperymentalnych w zestawieniu z pracą zakładów zwykłych, które moglibyśmy nazywać kontrolnymi, jest sprawą rzeczywiście trudną. W tych warunkach oceny eksperymentu zazwyczaj dokonywano „na oko”, co poważnie podważało sens całej pracy eksperymentalnej, ocena taka nie daje bowiem podstawy do uznania hipotezy za zweryfikowaną.

Obecnie w całym świecie zaczynają do głosu dochodzić inne tendencje, które należy brać w rachubę, mając na względzie rozwój eksperymentu pedagogicznego w Polsce. Przejawem tych tendencji mogą być np. próby ustalania wyników osiągniętych przez szkoły eksperymentalne w Związku Radzieckim w zestawieniu ze szkołami, które nie mają charakteru eksperymentalnego. Wysoki stopień dokładności osiągnęły w tym względzie francuskie badania eksperymentalne w Vanves i belgijskie w Brukseli, oparte na wprowadzeniu do szkół systemu „mi-temps”, w którym połowę czasu przewidzianego programem szkolnym przeznaczają się na przedmioty intelektualne, a połowę na wychowanie fizyczne, sport i rekreację. W badaniach belgijskich, prowadzonych przez Maxa Wasterlaina, hipotezę roboczą weryfikowano, podejmując porównanie wyników nauczania uzyskanych przez klasy eksperymentalne (system „mi-temps”) i klasy kontrolne (zwykłe). Porównanie przeprowadzono między klasami o tym samym poziomie umysłowym, między klasami eksperymentalnymi „mocnymi” i kontrolnymi „słabymi” oraz między klasami eksperymentalnymi „słabymi” i kontrolnymi „mocnymi”. A więc uwzględniono trzy płaszczyzny porównania, aby stwierdzić z całą pewnością, że system „mi-temps” daje lepsze wyniki nauczania nie tylko w zakresie wychowania fizycznego, lecz także języka ojczystego, matematyki oraz innych przedmiotów.

Wydaje się, iż w naszych zakładach doświadczalnych powinny obowiązywać zasady ścisłego formułowania (po okresie wstępnych poszukiwań) hipotezy roboczej, zgodne z ogólnymi zasadami prowadzenia działalności eksperymentalnej. Obok tego ważną sprawą jest rejestrowanie przebiegu eksperymentu, bo eksperyment, który pozostał tylko w głowie prowadzącego, a nie dał dokumentów w postaci protokołów lekcji, różnego rodzaju prac uczniowskich, materiałów z badań wstępnych, przekrojowych i końcowych w zakładzie eksperymentalnym i konkretnym – nie ma większego znaczenia naukowego. Nie może on bowiem stać się podstawą do pewnych ustaleń, które wpłyną na układ i treść programów, na zmiany podręczników, wreszcie na zmiany w metodach i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej.

(...)

Kończąc swój referat, pragnę podkreślić duże znaczenie społeczne ruchu eksperymentalnego. Warunkiem właściwego rozwoju oświaty i wychowania w Polsce jest respektowanie prawa nauczyciela do twórczości, prawa do twórczości takiego, jakie jest atrybutem twórców w dziedzinie kultury, w dziedzinie nauki, sztuki i techniki. Chodzi tu o prawo do samodzielności, o prawo do twórczego niepokoju, twórczych poszukiwań nowych dróg wychowania socjalistycznego. Bez tego pierwiastka twórczości nauczyciel łatwo schodzi na pozycje pariasa kultury, staje się rzemieślnikiem, człowiekiem „bez serca i duszy”.

Uczestnikom naszej Konferencji życzę powodzenia w rozniecaniu we wszystkich zakątkach Polski tego pierwiastka twórczości, życzę powodzenia w realizacji podjętych dla dobra szkoły i oświaty w Polsce przedsięwzięć, życzę sukcesów w pracy eksperymentalnej. Jednocześnie wyrażam nadzieję, iż na Kongresie Pedagogicznym spotkamy się bogatsi w nową wiedzę, w nowe i cenne doświadczenia, którymi będziemy mogli się ze sobą podzielić.

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny nr 1/1970

**Wincenty Okoń**

## **NAUKA A TREŚĆ WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO**

(...)

Hasłem naszych czasów stało się maksymalne zbliżenie treści wykształcenia ogólnego do nauki. W imię tego hasła coraz to większe zastępy uczonych włączają się do prac nad nowymi programami kształcenia. Coraz to częściej pojawia się optymizm, wyrażający się w przekonaniu, że z pomocą uczonych i nauki będzie można stworzyć doskonałe programy poszczególnych przedmiotów nauczania.

(...)

Można przyjąć, że te wszystkie oraz inne im podobne próby opierają się na względnej wierze w doskonałość nauki, a zarazem na przekonaniu, że maksymalne upodobnienie programów do nauk uczyni je najdoskonalszymi elementami procesu dydaktycznego. Tym samym zaś uczyni je najważniejszymi

składnikami tego procesu, niejako automatycznie wpływającymi na jego niespotykaną dotąd efektywność. Sprzyja to osłabieniu mocnego dotychczas przekonania o ważności metod pracy dydaktycznej, ba, nawet o ważności roli samego nauczyciela.

Zakładając, że próby maksymalnego zbliżenia przedmiotów nauczania do odpowiadających im dyscyplin naukowych, inspirowane jak dotąd głównie przez przedstawicieli tych dyscyplin, mają charakter nazbyt spontaniczny, spróbujemy rozpatrzeć je z punktu widzenia dydaktyki ogólnej. Nasza analiza – o charakterze wstępnym – dotyczyć będzie strony gnoseologicznej i metodologicznej tego zbliżenia, realnych nadziei, które z nim wiązać można, oraz przesadnych niekiedy złudzeń.

### **Treść nauki a treść kształcenia**

Poznanie naukowe ma charakter podlegającego ciągłym zmianom procesu, który zbliża nas do poznania obiektywnej prawdy o rzeczywistości. Wytwór tego poznania – nauka – nie może więc mieć charakteru stałego. Leżące u jej podstawy myślenie teoretyczne każdej epoki jest, jak określił F. Engels, „produktem historycznym, który w różnych czasach przybiera nader rozmaite formy, a zarazem wyraża nader różną treść” (4; 32). Dość często w danym okresie rozwoju nauki stwierdzić więc można rozbieżności w poglądach naukowych zarówno na strukturę, jak i na treść nauki. Tam zwłaszcza, gdzie nie dopracowano się uznanego przez wszystkich uczonych wyjaśnienia naukowego określonej klasy zjawisk, egzystują równocześnie różne teorie, pozostające w pełnej lub w częściowej sprzeczności z innymi teoriami. Przykładem mogłyby być choćby teorie powstania życia na ziemi, teorie antropogenezy czy teorie powstania Układu Słonecznego.

W tych warunkach zbliżenie treści przedmiotu nauczania do treści nauki staje się sprawą złożoną, a niekiedy wręcz niemożliwą, w wielu bowiem przypadkach trzeba przy konstruowaniu programu nauczania z pewnych danych nauki po prostu rezygnować. Ale właśnie szczególnie trudno dać odpowiedź na pytanie, z których to danych należy rezygnować, a które koniecznie uwzględnić. Trudno zaś szczególnie wówczas, gdy w grę wchodzi konkurencyjne założenia o kierunku odwrotnym. I tak np. ze względów światopoglądowych pominięcia spraw biogenezy, antropogenezy czy powstania Układu Słonecznego wydaje się szczególnie niewskazane, podczas gdy ze względu na hipotetyczny charakter wyjaśniających je teorii wydaje się raczej celowe. Tu więc potrzebne są pewne dyrektywy dydaktyczne, umożliwiające wybrnięcie z takich kontrowersyjnych sytuacji.

Aby ułatwić sobie sformułowanie niektórych dyrektyw tego rodzaju, spróbujmy rozpatrzeć składowe części nauki. Otóż zgodnie ze współczesnymi zapatrywaniami tych części składowych jest co najmniej cztery. Są to fakty naukowe, pojęcia, prawa i teorie naukowe. Różnice między poszczególnymi dyscyplinami naukowymi, a więc i poniekąd między poszczególnymi przedmiotami nauczania, to przede wszystkim różnice ze względu na rodzaj rozpatrywanych faktów naukowych oraz charakter, pojęć, praw i teorii (a niekiedy i sposób interpretacji), a nie jedynie ze względu na cel, przedmiot i metody badań, jak dawniej powszechnie sądzono (6).

**Fakty naukowe** to najprostsze, najbardziej podstawowe elementy każdej nauki empirycznej. Tworzą je informacje dotyczące konkretnego stanu rzeczy lub zdarzenia w danym punkcie (odcinku) czasu i przestrzeni. Informacje te występują zazwyczaj w określonym kontekście teoretycznym, obejmującym dyrektywy w sprawie doboru i oceny faktów. Inaczej mówiąc, fakt naukowy obejmuje dane zmysłowe, które często utożsamia się z faktem empirycznym, oraz dane pozaempiryczne, zależne od właściwości poznania ludzkiego i od określonych założeń teoretycznych.

Odrębność faktów naukowych badanych przez poszczególne dyscypliny naukowe jest podstawą odrębności **systemów pojęć** tych dyscyplin. Pojęcia i relacje między nimi stanowią pole semantyczne języka danej nauki. Jednocześnie system pojęć jako układ abstrakcyjnych elementów nauki jest fundamentem teorii naukowej. Same zaś pojęcia będące elementarnymi strukturami danej nauki stanowią jej względnie stały składnik.

**Prawa nauki** mówią o istnieniu stałego stosunku między zmieniającymi się wielkościami. Tak więc prawo określa stałą, to jest występującą zawsze w określonych warunkach wzajemną zależność rzeczy lub zdarzeń. Pozwala więc dostrzegać w ciągle zmieniającym się świecie czynnik porządkującej go stałości. Jeśli prawo naukowe wiernie odbija określoną prawidłowość realnego świata, umożliwia nam jednocześnie tłumaczenie wszystkich jednostkowych faktów pod to prawo podpadających.

Z powyższego wynika, że podstawę każdej **teorii naukowej** stanowi zbiór pierwotnie danych faktów doświadczalnych, a więc rzeczy, procesów, zdarzeń oraz ich cech i własności. Na tym fundamencie powstaje system podstawowych pojęć odpowiednio zdefiniowanych. Kolejnym składnikiem teorii naukowej jest system uniwersalnych praw, niekiedy, np. w matematyce i – rzadziej – w fizyce, utożsamianych z aksjomatami. Obok praw występuje w teorii interpretacja, która polega na konfrontowaniu abstrakcyjnych składników teorii z doświadczeniem bądź uznanymi twierdzeniami nauki. Ostatnim wreszcie składnikiem są hipotezy.

(...)

## Zagadnienia struktury w nauce i w nauczaniu

Konfrontacja treści nauki z treścią kształcenia ogólnego wiąże się nie tylko ze sprawą doboru treści nauki dla potrzeb wykształcenia, lecz także z zagadnieniem układu, struktury tych treści. Wprawdzie zagadnienie to wystąpiło już w naszych dotychczasowych rozważaniach, zwłaszcza gdy mówiliśmy o częściach składowych nauki, wymaga ono jednak osobnego rozpatrzenia.

Zagadnienie całości jest jednym z węzłowych zagadnień materializmu dialektycznego. Dotyczy ono istnienia układów materialnych, których elementy powiązane są łańcuchami zależności przyczynowo-skutkowych (9; 9). Przy tym układy te mają właściwości odrębne od właściwości elementów, z których się składają. Przykładem takich całości są np. związki chemiczne w stosunku do ich fizycznych składników, jądro atomu w stosunku do swobodnych nukleonów, organizmy żywe w stosunku do komórek (elementów) żywej materii czy procesy psychiczne w stosunku do biologiczno-fizycznych właściwości organizmu. Badając te układy materialne, nauka usiłuje przedstawić je w kategoriach sobie właściwych. Ucieka się przy tym do tłumaczenia właściwości i rozwoju tych układów, kierując się założeniami bądź metafizycznego finalizmu (entelechia, *élan vital*), bądź mechanizmu, przy czym współcześnie obie te koncepcje zostały odrzucone jako sprzeczne z wiedzą doświadczalną i nietłumaczące istoty dialektycznego rozwoju w sposób naukowy. Jak zakłada O. Lange, ściśle i metodologicznie poprawne ujęcie sprawy całości i dialektycznego rozwoju umożliwia dopiero cybernetyka (9; 11). To ostatnie twierdzenie wydaje się wątpliwe; słusznie też zakwestionował je J. Chałasiński (2; 443 i n.). W obecnym stanie wiedzy, jak to wykazano na przykładzie fizyki, znacznie większe szanse poprawnego ujęcia całości mają poszczególne dyscypliny naukowe niż cybernetyka.

Mimo tych trudności zagadnienie struktury zasługuje na uwagę tych, którzy zajmują się teorią programów szkolnych, sposób bowiem układania treści tych programów nie pozostaje bez wpływu na wyniki kształcenia. Jak w dziele architektury czy w dobrze skonstruowanej maszynie istnieje pewien ogólny układ elementów (zespołów) i ich poszczególnych części składowych (podzespołów) oraz łączących je związków i zależności, tak w dobrze skonstruowanym programie racjonalnemu ogólnemu układowi treści powinny być podporządkowane układy i podukłady coraz bardziej szczegółowe; połączone z całością i jej elementami za pomocą racjonalnych więzi.

Zrozumienie tej sprawy datuje się od niedawna. W sposób najbardziej zdecydowany podniesiono ją na konferencji w Woods Hole, której wyniki przedstawia książka J. Brunera *The Process of Education*. Książka ta podaje przykłady struktur w przedmiocie nauczania oraz próby definicji struktury. Według niej „uchwycenie struktury przedmiotu jest to zrozumienie go w taki

sposób, jaki pozwala na sensowne powiązanie w nim wielu elementów” (1; 13). Ze strukturą w nauczaniu kojarzy Bruner takie pojęcia, jak układ zorganizowany, poznanie pojęć podstawowych, uczenie ogólnych zasad nauki czy wreszcie odzwierciedlenie podstawowej struktury jakiejś dziedziny wiedzy. W sumie stanowi to punkt wyjścia dla bardziej dokładnego i jednoznacznego określenia pojęcia struktury w nauce i w treści kształcenia.

Przyjmujemy, że układ albo struktura to rzeczowo lub logicznie uporządkowany zbiór składników oraz związków między tymi składnikami. Tak sformułowana definicja upoważnia nas do wyróżniania struktur materialnych i formalnych, czyli rzeczowych i logicznych. Przy tym struktury materialno-rzeczowe kojarzą się z systemami faktów istniejących niezależnie od poznającego je umysłu. W nauce i treści kształcenia występują one jako informacje o rzeczach, zjawiskach, procesach i zdarzeniach, przedstawiając ich części składowe i relacje między nimi. Odzwierciedlają one relacje czasowo-przestrzenne. Struktury logiczno-formalne dotyczą natomiast systemów pojęć i praw nauki, nie opisują więc rzeczywistości, lecz wyjaśniają występujące w niej związki, przede wszystkim zaś związki przyczynowe.

W zasadzie struktury w treści kształcenia powinny być izomorficzne względem struktur w odpowiednich dyscyplinach naukowych. Przedmiot nauczania powinien być więc usystematyzowany strukturalnie, podobnie jak odpowiadająca mu gałąź wiedzy. Przy tym związki logiczno-przyczynowe, zgodnie z nowoczesną koncepcją treści kształcenia, wysuwa się na plan pierwszy – przed związkami czasowo-przestrzennymi. Dzięki temu materiał nauczania stwarza okazję do myślenia przyczynowo-skutkowego, do pracy wyobraźni, którym to czynnikiem podporządkowuje się wówczas pamięć, pełniąca najważniejszą rolę w uczeniu się na podstawie tradycyjnych programów nauczania. Struktury te w nowych programach są w każdym przedmiocie usystematyzowane hierarchicznie, tak aby strukturom o szerszym zakresie były przyporządkowane struktury o zakresie węższym. Im szerszy jest zakres struktury, tym większą gra ona rolę w systematyzowaniu i rozumieniu przez ucznia materiału, tym lepiej więc powinna być opanowana.

Każda ze struktur, prezentowana uczącym się w gotowej postaci, stanowi materiał do wyuczenia się. Jeśli natomiast w strukturze brak niektórych danych, wówczas staje się ona problemem do rozwiązania. W tym drugim przypadku pojęcie struktury służy do zdefiniowania problemu dydaktycznego, problem można bowiem określić jako strukturę o niepełnych danych. W obydwu jednak przypadkach opanowanie struktury nie jest równoznaczne z jej rekonstrukcją słowno-myślową, lecz z umiejętnością zastosowania jej w nowych sytuacjach teoretycznych i praktycznych. Umiejętność ta jest oczywiście rezultatem systematycznych, dobrze zaprogramowanych ćwiczeń.

Zakładając, że strukturalna systematyzacja materiału doprowadza do poważnego odciążenia programów, zmierza się równocześnie do różnicowania struktur ze względu na ich transfer w obrębie danego przedmiotu oraz innych przedmiotów. Przy tym struktury o szerszym transferze wewnątrzprzedmiotowym i pozaprz przedmiotowym grają w danym przedmiocie nauczania rolę główną, zasługując przez to na gruntowniejsze opanowanie niż struktury pozbawione tych własności. W tym świetle zupełnie inaczej niż w tradycyjnych programach występuje problem rangi przyznawanej poszczególnym przedmiotom. Między innymi język ojczysty i matematyka temu właśnie zawdzięczają swoje centralne miejsce w treści kształcenia ogólnego, że ich rdzenne struktury odgrywają poważną rolę w tworzeniu wszelkich innych struktur. Do takich przedmiotów należy też logika, przedmiot ten wszakże na ogół nie występuje otwarcie w programach szkoły ogólnokształcącej, choć strukturami logicznymi obwarowane są wszelkie inne. Ich klasycznym przykładem mogą być rozumowania dedukcyjne, to jest te, które przebiegają od racji do następstwa, i redukcyjne, przebiegające od następstwa do racji. Do pierwszych zaliczamy wnioskowanie i sprawdzanie, po drugich – wyjaśnianie i dowodzenie (7; 264).

Można wreszcie wyróżnić struktury o charakterze integrującym, to jest te, które obejmują najszersze obszary myśli ludzkiej, którym więc w nauczaniu słusznie przyznaje się miejsce szczególnie uprzywilejowane. Są to naczelnie idee nauki współczesnej, które coraz częściej stają się również naczelnymi ideami treści kształcenia ogólnego. Im to zarówno współczesna nauka, jak nowoczesne wykształcenie ogólne w coraz to większym stopniu zawdzięczać będzie możliwość integrowania coraz to rozleglejszej, ale pozornie i coraz bardziej rozproszonej wiedzy o różnych obszarach współczesnego świata i o szybkim rosnącym wpływie człowieka na zmiany, które w nim zachodzą. Są to idee dotyczące zarówno świata przyrodniczego i społecznego, np. idea materialności świata, rozwoju, przyczynowości, związku i zależności zjawisk, jak spraw wyłącznie społecznych lub wyłącznie przyrodniczych, np. rozwoju człowieka, formacji ekonomiczno-społecznych, ewolucji, budowy komórki i organizmu czy atomu i drobin. Odpowiednie wyeksponowanie tych i im podobnych idei, jako struktur naczelnych, w programach i podręcznikach szkolnych sprzyja powstawaniu ogólnych przekonań naukowych w świadomości uczących się i staje się podstawą naukowego poglądu na świat. Jednocześnie stanowi najtrwalszy fundament ich wiedzy i działalności w szkole i poza szkołą. Mimo że między strukturami nauki i treści kształcenia zakładamy daleko idącą odpowiedniość merytoryczną, nie można takiej samej odpowiedniości uwzględnić w ogólnym układzie działów danej nauki (danej gałęzi nauk) i odpowiadającego jej przedmiotu nauczania. Sekwencja działów w przedmiocie nauczania musi odpowiadać zasadom dydaktycznym, a więc np. zasadzie stopniowania



trudności, korelacji czy samodzielności, jak również określonym postulatом wychowawczym, podczas gdy nauka podlega innym, sobie tylko właściwym zasadom systematyzacji ogólnej. W tej też dziedzinie przed dydaktyką ogólną staje szczególnie trudne, ale i wdzięczne zadanie. Polega ono na opanowaniu niezależnego w pewnej mierze od nauki układu treści przedmiotu, spójnego logicznie i możliwie bezbłędnego pod względem dydaktycznym.

(...)

### **Metodologia nauki a metody kształcenia ogólnego**

Wpływ nauki na treść wykształcenia ogólnego sięga jednak nie tylko do spraw treści i struktury programów szkolnych i podręczników. W ostatnich latach coraz silniej odczuwa się ten wpływ również w dziedzinie metod nauczania-uczenia się. Opiera się zaś ów wpływ na przekonaniu o bezpośredniej zależności, jaka istnieje między treścią a metodą działalności dydaktycznej. Inaczej mówiąc, na przekonaniu, że im bardziej treść kształcenia zbliża się do treści nauki, tym większe musi być powinowactwo metod uczenia się do metod badania: naukowego.

Stosownie do tego założenia prowadzi się w Polsce od roku 1955 intensywne badania nad rozwinięciem i eksperymentalną weryfikacją metody problemowego nauczania-uczenia się (8, 10, 13), której podstawę stanowi uczenie się przez rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych. Przy tym problemy praktyczne są z reguły problemami typu „wynaleźć”, teoretyczne zaś typu „odkryć”. Ten sposób uczenia się nazwaliśmy w Polsce „uczeniem się przez odkrywanie”, w innych krajach nazywa się ją niekiedy metodą „uczenia się przez badanie” (learning by research). I. Lerner mówi znowu o zasadzie badawczości w nauczaniu (issledowatielskij princip), którą to zasadę rozwinął on szeroko, zwłaszcza na przykładzie historii (11). Stosowanie tej zasady wymaga od uczniów szkoły ogólnokształcącej stopnia licealnego pracy nad dokumentem historycznym, korzystania z literatury naukowej, opracowywania doniesień naukowych czy brania udziału w polemikach naukowych w czasie lekcji. W każdym z wymienionych przypadków chodzi w gruncie rzeczy o to samo, a mianowicie o respektowanie w szkole metod właściwych procesowi badania naukowego, oczywiście z uwzględnieniem możliwości uczniów.

Proces badania naukowego obejmuje w wielu dyscyplinach naukowych trzy ogniwa. Pierwsze z nich opiera się na obserwacji pewnych rzeczy, procesów czy zdarzeń. Oczywiście sam wybór przedmiotu obserwacji wynika z określonych potrzeb i zainteresowań badacza, ze swoistego przeżycia przezeń jakichś trudności domagających się odpowiedzi. Drugie ogniwo dotyczy

tworzenia hipotezy na podstawie zaobserwowanych faktów i zależności między nimi. Hipoteza pełni tu rolę odpowiedzi na postawione przed obserwacją pytanie, przy czym badacz wybiera tę spośród wszystkich możliwych hipotez, która odnosi się do wszystkich zaobserwowanych faktów, tłumacząc występujące między nimi związki i zależności logiczno-przyczynowe. Ostatnia faza jest doświadczalnym sprawdzaniem hipotezy. Dokonuje tego badacz przez wyprowadzenie z hipotezy wniosków oraz weryfikowanie ich przez doświadczenia. Pomyślny wynik tej weryfikacji pozwala uznać hipotezę za prawdziwą, do tego czasu jednak, gdy nie zostaną odkryte nowe fakty, pozostające z nią w sprzeczności.

Ten schemat procesu badania ma oczywiście postać uproszczoną. W rzeczywistości nawet w obrębie jednej dyscypliny, nie mówiąc już o poważnych różnicach między dyscyplinami naukowymi, można spotkać się z dużymi odchyleniami od niego. Nawet w naukach przyrodniczych nie zawsze możliwe jest eksperymentowanie (np. w astronomii), a cóż dopiero mówić o naukach społeczno-historycznych lub matematyce czy dyscyplinach filozoficznych, gdzie związek z doświadczeniem staje się niekiedy wręcz problematyczny, mimo iż niektórzy metodologowie twierdzą, że „istotą metody naukowej jest ścisły i systematyczny związek między teoretyzowaniem i doświadczeniem” (11; 62).

(...)

### **Bibliografia**

1. BRUNER JEROME s. Proces kształcenia. Warszawa 1964, PWN
2. CHAŁASIŃSKI JÓZEF, Kultura i naród. Warszawa 1968, Książka i Wiedza
3. DAWYDOW W.W.,...
4. ENGELS F., Dialektyka przyrody, Warszawa 1954, Książka i Wiedza
5. HESSEN SERGIUSZ, Struktura i treść szkoły współczesnej, Warszawa 1947, Nasza Księgarnia
6. KIEDROW B.M., Przedmiot i więź wzajemna nauk przyrodniczych, Warszawa 1963, Książka i Wiedza
7. KOTARBIŃSKI TADEUSZ, Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk, Wrocław 1961, Ossolineum
8. KUPISIEWICZ CZESŁAW, O skuteczności nauczania problemowego, Warszawa 1963, PWN
9. LANGE OSKAR, Całość i rozwój w świetle cybernetyki. Warszawa 1962, PWN.
10. LECH KONSTANTY, System nauczania. Warszawa 1964, PWN.
11. LERNER I. J., Izuczenije istorii SSSR w IX klasie, Moskwa H163, Izdatielstwo Akadiemii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR.

12. OKOŃ WINCENTY, Podstawy wykształcenia ogólnego. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia.
13. OKOŃ WINCENTY, U podstaw problemowego uczenia się. Warszawa 1965, PZWS.
14. RICKMAN H. P., Understanding and the Human Studies. London 1967. Heineman Educational Books Limited.
15. SAWICKI MIECZYŚLAW, Struktury logiczne w nauczaniu. Warszawa 1968, maszynopis Instytutu Pedagogiki w Warszawie.
16. YUKAWA HIDEKI, Intuition and Abstraktion in Scientific Thinking, in: Frontiers of Modern Scientific Philosophy and Humanism. Amsterdam- London- New York 1966, Elsevier.

\* \* \*

Ruch Pedagogiczny nr 1–2/1994

**Wincenty Okoń**  
*Warszawa*

## **DYLEMATY PSYCHICZNEGO ROZWOJU DZIECI**

Zdaniem psychologów, a w szczególności J. Piageta, zbyt mało danych zebrali dotąd psychologowie o dzieciach między drugim a czwartym rokiem życia i niewiele więcej o dzieciach 4–6-letnich. Czy jednak wiedzą dosyć dużo o dzieciach we wczesnym wieku szkolnym? Czy zwłaszcza wiedzą tyle, aby ta wiedza stanowiła dla pedagogów, nauczycieli i rodziców klucz do rozumienia każdego dziecka, tudzież do trafienia doń i pobudzenia jego autonomicznego rozwoju?

Czymże jest jednak owo rozumienie dziecka i to takie, jakie umożliwia nawiązanie z nim dialogu, rozpoznanie i uruchomienie jego własnych sił i możliwości samorealizacyjnych? I czy współczesna psychologia ułatwia nam poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie? Zapewne była na to pewna nadzieja, gdy do niedawna psychologowie, a zwłaszcza tacy jak J. Piaget czy L. Wygotski, uważali dziecko za jakąś psychofizyczną całość, która w kolejnych fazach swego rozwoju podlega jeśli już nie jakimś prawom, to przynajmniej pewnym

prawidłowościom. Dzięki teorii Piaget mógł mówić o uniwersalnych stadiach rozwoju dziecka, a Wygotski o nauczaniu, które powinno wyprzedzać rozwój, czyli wpływać na te procesy psychiczne, które będąc jeszcze jakby w uśpieniu mogą już rozwinąć się dzięki planowemu oddziaływaniu dorosłych.

Wielu współczesnych psychologów nie godzi się z tymi poglądami. Im już nie odpowiada taki uporządkowany z pomocą racjonalnych zabiegów obraz rozwijającego się dziecka. Na miejsce czynnika stałości czy względnej stałości wprowadzają czynnik zmienności. Według nich, patrząc na dziecko, widzimy jedynie proces ciągłych zachodzących w nim zmian, który utrudnia bądź wręcz uniemożliwia jakiegokolwiek przewidywanie ich końcowego wyniku<sup>1</sup>. A brak informacji o charakterze kolejnych zmian, o ich jakiejś prawidłowości, stawia wychowawcę w kłopotliwej sytuacji. Kto bowiem, jeśli nie psycholog, może mu ułatwić pracę wychowawczą nad dzieckiem, a przede wszystkim nad takim ukierunkowaniem tej pracy, jakie apeluje do własnych sił rozwojowych dziecka, do jego zmieniających się procesów psychicznych? Czy uda się nam znaleźć odpowiedzi na te pytania?

## Wielkie przejście

Chyba w żadnym okresie rozwoju człowieka wspomniane kwestie psychologiczne nie mają tak istotnego znaczenia, jak w fazie tzw. wielkiego przejścia. Termin **wielkie przejście** (*grand passage*), wprowadzony przez Biankę Zazzo<sup>2</sup>, **odnosi się do przechodzenia dziecka z przedszkola do szkoły początkowej**. W klasycznej psychologii rozwojowej<sup>3</sup> okres ten rzeczywiście uważa się za wyjątkowy. Według R. Zazzo, autora przedmowy do cytowanej książki jego żony, w okresie między piątym a siódmym rokiem życia dziecka następuje skok ewolucyjny, przy czym ów swoisty „moment szczytowy wzrostu umysłowego tłumaczy się jako redukcję mentalności synkretycznej na rzecz wybitnego postępu w dziedzinie socjalizacji”.

Rozwijając tę kwestię szerzej, B. Zazzo zwraca uwagę na zachodzące w tym okresie zmiany w rozwoju psychomotorycznym, poznawczym i społecznym. Znajduje harmonię w rozwoju motoryki dziecka, ale zarazem pewną wyższość dziewcząt nad chłopcami we współdziałaniu ruchów kończyn i oczu, co wiąże z funkcjonowaniem kory mózgowej. Ta swoista przewaga dziewcząt utrzymuje się i w sferze poznawczej. Mówi o niej zwłaszcza korzystniejszy nieco iloraz inteligencji, lecz także rozwój języka i decentracji przestrzennej. Jednocześnie obie sfery, psychomotoryczna i poznawcza, noszą na sobie znamię czynnika społecznego, co w przypadku rozwoju intelektualnego potwierdziły i u nas badania B. Wilgockiej-Okoń, o których będzie mowa dalej. Fakt takiej czy innej sytuacji społecznej rodziny, jak i różnego wyrobienia pedagogicznego

rodziców, rzeczywiście wpływa na zakres i jakość pomocy udzielanej dzieciom w ich psychomotorycznym i umysłowym rozwoju. Dodajmy, że wpływa na nie również pomoc ze strony przedszkola.

„Wielkie przejście” najwyraźniej dostrzega się w obrębie rozwoju społecznego dzieci. Ze **sfery zabawy, gdzie jedynym ograniczeniem swobody dzieci jest potrzeba podporządkowania się jej wewnętrznym normom, przechodzą one w sferę konieczności dyktowanej przez normy społeczne.** Nawet najpełniejszy rozwój psychomotoryczny i poznawczy nie wystarczy, aby wchodząc do szkoły, dziecko dawało sobie radę z nimi. Według B. Zazzo do tego jest mu potrzebny odpowiedni rozwój umiejętności kontrolowania siebie w połączeniu z niezbędnym poziomem autonomii. I tu badania wykazały, że u dziewcząt miała miejsce nie tylko lepsza kontrola niż u chłopców, lecz także zachowanie lepiej przystosowane do realizacji zadania. Mniej było demobilizacji, mniej werbalizacji, za to więcej starań o wykonanie zadania do końca.

Zbyt daleko idącym skłonnościami przystosowawczym, wspieranym przez wymagania szkolne, skutecznie może przeciwstawić się **rozwój zachowań autonomicznych. Autonomia przejawia się w postępowaniu dziecka, jak i w jego stosunku do wartości.** Zachowanie w wieku przedszkolnym pozostaje na ogół pod silnym wpływem dorosłych: „umyj ręce”, „trzymaj się prosto”, „sprzątnij zabawki”, „przepróż koleżankę”. W szkole nakazy tego rodzaju stopniowo tracą swoją moc i zanikają. Pod wpływem obowiązków szkolnych te same zachowania realizują dzieci już nie z woli dorosłych, lecz z własnej woli. Nie jest to jeszcze autonomia w rozumieniu hessenowskim: sprzątając zabawki czy myjąc ręce samorzutnie, dziecko poddaje się wzorcom kulturowym narzucenym przez dorosłych, jest to jednak wyższe stadium heteronomii niż w przypadku ślepego podporządkowywania się nakazom i zakazom. Wówczas, gdy od samorzutnego postępowania przechodzi dziecko do samodzielnego wyboru wartości, którym to postępowanie na odpowiadać, można już mówić o przechodzeniu od heteronomii do autonomii. Szkoła może wiele dziecku pomóc w tym dochodzeniu do własnego systemu wartości, wiele może mu również zaszkodzić.

To wielkie przejście dziecka z przedszkola do szkoły w wieku od 6 do 7 lat życia nie oznacza bynajmniej deprecjacji wieku przedszkolnego. Chyba trafne jest stwierdzenie amerykańskiego psychologa, B.S. Blooma<sup>4</sup> oparte na wynikach wielu badań, że co najmniej jedną trzecią swoich osiągnięć poznawczych człowiek zawdzięcza okresowi przedszkolnemu, głównie więc rodzinie i przedszkolu .

Na fakt zmienności tych osiągnięć i ich zależności od warunków społecznych zwracają uwagę badania B. Wilgockiej-Okoń. Nawiązując do badań J.W. Dawida sprzed siedemdziesięciu lat, stwierdziła ona, iż w zestawieniu

z dziećmi badanymi przez Dawida dzieci badane przez nią w latach 1962–1963 dysponowały wyraźnie bogatszym doświadczeniem i zasobem wyobrażeń dotyczących zwierząt i roślin, ziemi, zjawisk natury, zajęć ludzi oraz miasta i wsi. Znacznie większe osiągnięcia dzieci z lat sześćdziesiątych zostały spowodowane ogólną korzystną zmianą warunków ich życia i wychowania. Można założyć, że pod koniec obecnego stulecia zmiany te, zwłaszcza pod wpływem środków masowych, pójdą jeszcze dalej, choć ich ukierunkowanie może okazać się niekorzystne, np. gdy będzie oznaczać dalszy rozbrat dziecka z realną rzeczywistością i dalszą dehumanizację.

Wykazana przez B. Wilgocką-Okoń zależność zasobu umysłowego dzieci od ich środowiska społecznego została potwierdzona w innych badaniach tej autorki. Jej badania nad dojrzałością szkolną dzieci polskich mówią o swojej zależności tego czynnika od różnych elementów środowiska społecznego, a zwłaszcza od poziomu wykształcenia rodziców. W badaniach tych najlepszy średni wynik w tekście dojrzałości szkolnej uzyskały dzieci pracowników umysłowych (82,7% rozwiązań), na drugim miejscu znalazły się dzieci robotników wykwalifikowanych, rzemieślników oraz pracowników usługowych (71,8%), z kolei robotników niewykwalifikowanych (68,6%) i wreszcie dzieci rolników indywidualnych (62,5%).<sup>5</sup> Jest więc zrozumiałe, że dzieci ze środowisk kulturalnie zaniedbanych wymagają więcej pomocy w ich przygotowaniu się do „wielkiego przejścia” do szkoły niż ich rówieśnicy.

Aby nie ugrzęznąć w samych tylko wynikach badań nad przygotowaniem dzieci 5–7-letnich do „wielkiego przejścia”, odwołajmy się do interesującej wypowiedzi angielskiego pedagoga G. Pyke’a. On to, Geoffrey Pyke, był wraz z Susan Isaacs inicjatorem ruchu ukierunkowanego na wielostronne rozwijanie dzieci w przedszkolach angielskich poprzez udzielanie im daleko idącej pomocy w ich rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społeczno-moralnym, fizyczno-motorycznym oraz w rozwijaniu ich twórczych możliwości. A oto co powiedział o wychowankach założonej przez siebie szkoły, której dyrektorem była właśnie S. Isaacs: „Podstawową zasadą, której powinniśmy się trzymać w obcowaniu z dziećmi, jest traktowanie każdego dziecka jak dostojnego cudzoziemskiego gościa, który w zasadzie nie zna naszego języka i obyczajów. Jeżeli go zaprosimy do stołu, a on wyleje kawę na najlepszy obrus albo zje więcej niż jedną porcję ciasta, nie robimy mu wymówek i nie wyrzucamy go z pokoju. Spieszymy natomiast upewnić go, że wszystko jest w porządku. Jedna surowa uwaga wypędzi gościa z mieszkania tak, że go nigdy nie zobaczymy. Tymczasem my zwracamy się ciągle do dzieci w najbardziej surowej formie, a przy tym oczekujemy, aby były wzorami grzeczności. Jeżeli ta zasada ma być efektywna, nie może być od niej wyjątków”.<sup>6</sup>

## Stadia rozwoju poznawczego?

Klasyczny i już w znacznej mierze tradycyjny sposób myślenia o rozwoju poznawczym dzieci polegał na odkrywaniu czy wynajdywaniu faz rozwojowych. W Polsce przekonanie o wielkim znaczeniu faz (stadiów) upowszechnił w okresie międzywojennym Mieczysław Kreutz. W roku 1936 ogłosił on pracę, w której, opierając się na poglądach niemieckiego psychologa O. Tumlriza, cały rozwój psychiczny człowieka zamknął w sześciu fazach, oznaczanych jako:

- I – wczesne dzieciństwo (0–5 lat),
- II – okres pierwszego zastoju (5–7 lat),
- III – okres obiektywny (7–11 lat),
- IV – okres przekory (11–14 lat),
- V – okres dojrzewania (14–17 lat),
- VI – okres harmonizacji (do 21 lat).

Przy wyraźnym docenianiu, a niewątpliwie i przecenianiu roli faz w rozwoju młodego człowieka, traktował Kreutz dziecko jako „istotę o swoistej odrębnej strukturze psychicznej”, o której zatem miały świadczyć takie zjawiska, jak „zastój” „przekora”, „dojrzewanie” czy „harmonizacja”. Jednocześnie zakładał, że proces rozwoju psychicznego ma charakter ciągły, podobnie jak „inne procesy biologiczne”, brak w nim mianowicie wyraźnie zaznaczonych „punktów zwrotnych”<sup>6</sup>.

Obecnie ten podział uważa się za przestarzały, ale ongiś był on ceniony przez nauczycieli, dawał im bowiem coś w rodzaju matrycy, do której mogli się odwoływać, obserwując zachowanie dzieci i młodzieży we własnym miejscu pracy. Kryło się jednak w tym i pewne niebezpieczeństwo, domniemywany fakt istnienia, np. faz zastoju czy przekory, mógł być niezłym usprawiedliwieniem dla rzeczywistych niepowodzeń w pracy wychowawczej szkoły. Fazom rozwojowym przyjętym przez Kreutza dawali wiarę nie tylko nauczyciele, czynili to również teoretycy pedagogiki. M.in. Sergiusz Hessen w swojej książce *Struktura i treść szkoły współczesnej*<sup>7</sup> tezę o istnieniu faz uznał za na ogół słuszną, zaproponował jedynie drobne zmiany natury terminologicznej.<sup>8</sup> Tymczasem nie tyle nazwy poszczególnych faz co ich treść mówi o wadliwości kreutzowskiej klasyfikacji. Nie dostrzega się w niej wyraźnej zasady podziału według przyjętego kryterium. Stanowi je wyłącznie czas, a ten nie dotyczy jakości przemian: nie jest nim natomiast rozwój umysłowy, gdyż nie mówi się o jego typowości w poszczególnych fazach, a już wprowadzenie czynnika przekory, związanego głównie z rozwojem emocjonalnym, do reszty burzy całą klasyfikację.

Braków tego rodzaju nie ma w piagetowskiej klasyfikacji, ogromnie popularnej w całym świecie. Jean Piaget cały rozwój poznawczy dziecka traktuje jako uporządkowany proces, który obejmuje całość struktur poznawczych. Wy różnia trzy uniwersalne stadia tego rozwoju:

- stadium pierwsze to **etap rozwoju inteligencji sensomotorycznej**, trwający od urodzenia do około drugiego roku życia;
- stadium drugie to **okres stopniowego rozwoju operacji konkretnych**, trwający do około jedenastego roku życia;
- stadium trzecie to **okres kształtowania się operacji formalnych**, które we względnie dojrzałej postaci pojawiają się około 14- 15 roku życia.

Dla pracy szkoły istotne znaczenie ma stadium drugie. Piaget dzielił je na dwa podokresy. W pierwszym, który obejmuje wiek przedszkolny, a kończy się około 6–7 roku życia, czynności umysłowe dziecka polegają na poszukiwaniu związków między własnymi działaniami a wyobrażeniami i pojęciami. Działanie, będące w tym okresie rozwoju jedynym narzędziem poznawania świata, zaczyna się stopniowo interioryzować w postaci wyobrażeń i elementarnych pojęć.

Wyobrażenia są więc jakby obrazami umysłowymi schematów czynnościowych, z roku na rok zaczynają je też coraz lepiej symbolizować. Te czynności symboliczne stopniowo układają się w struktury, ułatwiające spostrzeganie rzeczy i stosunków, ich porównywanie i klasyfikowanie.

Podokres drugi zaczyna się wtedy, gdy zaczynają się pojawiać **operacje odwracalne o charakterze konkretnym**. Odwracalność polega na wykonywaniu operacji odwrotnych do tych, które zostały wykonane. Jeśli np. dziecko podzieli bryłę plasteliny na części i ponownie ją odtworzy łącząc te części ze sobą, albo jeśli wie, że gdy  $6 \blacksquare 9 \blacksquare 15$ , to  $15-6 \blacksquare 9$ , wtedy rzeczywiście potrafi wykonywać odwracalne operacje praktyczne.

Trzecie stadium, pojawiające się w wieku 10–11 lat, tj. wtedy, gdy dziecko przechodzi do drugiego szczebla szkoły, jest już **okresem operacji formalnych, ale o charakterze abstrakcyjnym**. Operacje wykonuje tu dziecko na zdaniach oderwanych, formułując hipotezy i przeprowadzając wnioskowanie zmierzające do ich przyjęcia lub odrzucenia. Ma tu już miejsce myślenie teoretyczne, hipotetyczno-dedukcyjne, którego struktury kształtują się zarówno przy wykonywaniu zadań werbalnych, jak i eksperymentów, gdzie obok danych rzeczowych w grę wchodzi wnioskowanie o charakterze abstrakcyjnym.

Zasadę stadialności rozwoju, nawet w tak klarownym ujęciu jak powyższe, powszechnie uznawaną w pierwszej połowie naszego stulecia, obecnie poddaje się weryfikacji. W różnych krajach pojawiły się głosy psychologów podające ją w wątpliwość. U nas głos taki podniosła Maria Przetacznikowa. Stawia ona pytanie, czy stadia rozwojowe są realnym faktem psychologicznym czy zjawiskiem pozornym.<sup>9</sup> Nawiązując do trudności, jakie się wiążą z wyodrębnianiem stadiów w różnych dziedzinach życia psychicznego, nie zrywa jednakże z pojęciem faz. Współczesna psychologia idzie dalej w podważaniu koncepcji



stadialności. Badacze amerykańscy prowadzą badania, których wyniki do pewnego stopnia podważają zwłaszcza poglądy J. Piageta, który zresztą sam potwierdził fakt, że u tej samej jednostki w tym samym czasie mogą pojawić się struktury typowe dla różnych stadiów rozwoju.

Według współczesnych psychologów **rozwój poznawczy nie jest równomiernym procesem, w którym partycypują jednocześnie wszystkie struktury poznawcze**. W nowym podręczniku psychologii czytamy: „Nie istnieją też uniwersalne stadia rozwoju, wyznaczające organizację wszystkich struktur wiedzy u danej jednostki w danym okresie. Rozwój jest przede wszystkim funkcją doświadczenia, które jest różne w różnych obszarach”.<sup>10</sup> A zatem indywidualnie zróżnicowane doświadczenie dziecka, zdobywane w różnym czasie w związku z różnymi treściami, oto czynnik decydujący o tym, jaką dziecko posiadało wiedzę i jak się nią posługuje. Inaczej mówiąc, reprezentacje różnych treści przechodzą tę samą uniwersalną drogę rozwoju, dzieje się to wszakże nie według uniwersalnych stadiów rozwojowych, lecz przebiega różnie, w zależności od danej dziedziny rozwoju. Np. ponieważ w doświadczeniu małych dzieci tak wiele miejsca zajmuje ruch w przestrzeni, czynności motoryczne dzieci szybko osiągną taką doskonałość, jaka cechuje dorosłych. Inaczej rzecz się ma z dziedziną czynności abstrakcyjnych. Ale i tu różnice między myśleniem dziecka i dorosłego nie mają jakościowego charakteru, różnią się natomiast zakresem wiedzy i umiejętnością jej wykorzystania.

To nowe spojrzenie na dziecko i na jego rozwój psychiczny ma ważką dla nauczycieli wymowę. Wprawdzie dawna teoria faz rozwojowych ułatwia mu spoglądanie na dziecko, zmusza go jednak do przypisywania mu takich objawów rozwoju, jakie odpowiadają danej fazie. Tworzą więc fałszywy obraz dziecka, każą w nim bowiem widzieć nie jego realne cechy, lecz szukać przewidzianych dla danej fazy, gdy zaś ich nie ma, podejrzewać dziecko o niedorozwój. **Może to nowe spojrzenie być zachętą do prowadzenia przez nauczyciela obserwacji nad rozwojem umysłowym dziecka, głównie zaś nad jego doświadczeniami w opanowywaniu struktur poznawczych, w stopniowym przechodzeniu od operacji praktycznych do formalnych i do operacji odwracalnych, w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów poznawczych i związanych z nimi zadań praktycznych**. Dla nauczyciela takie obserwacje to nie tylko konieczność, lecz wyraźna korzyść. Poznawszy dziecko, jego trudności w pokonywaniu przeszkód, łatwiej mu pomóc w osiągnięciu oczekiwanych przezeń wyników. Może to także być zadaniem pasjonującym, gdyż dzięki takim obserwacjom odkrywa się przyczyny tych trudności i uwalnia dziecko od stresów, które są dlań nie lada ciężarem.

(...)

## Przypisy

- <sup>1</sup>. Zob. m.in. K. Stemplewska: Rozwój reprezentacji. W: Psychologia i poznanie. Pod red. M. Materskiej i T. Tyski. Warszawa 1992, PWN.
- <sup>2</sup>. B. Zazzo: Un grand passage de l'école maternelle à l'école élémentaire. Paris 1970, Presses Universitaires de France.
- <sup>3</sup>. Można za nią uważać psychologię ukształtowaną w latach 1930-:-1980, obejmującą działalność takich psychologów, jak np. J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner, a u nas s. Baley, M. Kreutz czy s. Szuman.
- <sup>4</sup>. B.S. Bloom (ed.): Stability and Change in Human Characteristics. New York 1961, J. Wiley.
- <sup>5</sup>. D. Lampe, G. Pyke: The Unknown Genius. London 1959, Evans, s. 211.
- <sup>6</sup>. M. Kreutz: Rozwój psychiczny młodzieży. Lwów - Warszawa 1936, Ks. Atlas, s. 10.
- <sup>7</sup>. Zob. s. Hessen: Struktura i treść szkoły współczesnej. Warszawa 1947, Nasza Księgarnia, s. 28-29.
- <sup>8</sup>. S. Hessen pozostał przy 6 fazach rozwojowych, lecz fazę drugą określał jako wczesne dzieciństwo, a trzecią jako późne dzieciństwo, czwartą zaś jako wiek przedpokwitania. Zob. s. Hessen: Struktura i treść szkoły współczesnej. Op. cit., s. 29.
- <sup>9</sup>. M. Przetacznikowa: Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Warszawa 1973, WSiP, s. 83-138.
- <sup>10</sup>. K. Stemplewska: Rozwój reprezentacji. Op. cit., s. 74.
- <sup>11</sup>. S. Hessen: Podstawy pedagogiki. 2 wyd. Warszawa 1935, „Nasza Księgarnia”, s. 79.
- <sup>12</sup>. Cyt. za A. Gołąb :Przejawy rozwoju moralnego jednostki.W: Etyka.Pod red. H. Jankowskiego, Warszawa 1973, s. 141- 142.
- <sup>13</sup>. E.H. Erikson: Identity, Youth and Crisis. London 1968, Faber a. Faber, s. 22.
- <sup>14</sup>. Epigeneza to teoria zakładająca, że w toku rozwoju embrionalnego kolejno powstają i rozwijają się nowe narządy i układy, które uprzednio nie istniały .
- <sup>15</sup>. Te trzy kategorie etosu są w pewnej mierze odpowiednikami poziomu moralności przedkonwencjonalnej, konwencjonalnej i postkonwencjonalnej w poglądach L. Kohlberga.
- <sup>16</sup>. L. Witkowski: Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona. Toruń 1989, UMK, s. 45-46.
- <sup>17</sup>. E.H. Erikson: Identity, Youth and Crisis. Op. cit., s. 39.
- <sup>18</sup>. Por. m.in. W.J. Dyner: Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu. Wrocław 1971, Ossolineum; D.B. Elkonin: Psychologia zabawy. Warszawa 1984, WSiP; W. Okoń: Zabawa a rzeczywistość. Warszawa 1987, WSiP.
- <sup>19</sup>. E.H. Erikson: Identity, Youth and Crisis. Op. cit., s. 124.

\* \* \*

**Wincenty Okoń**

*Warszawa*

## **SZKOŁA „TWÓRCZA ROWIDA” – MIRAŻ CZY RZECZYWISTOŚĆ**

(...)

Gdy po pierwszej wojnie światowej Polska odzyskała niepodległość, wówczas aż tętniło u nas od dyskusji, sporów i poszukiwań oświatowych. Ale też garnęli się do nich – inaczej niż dziś – najwybitniejsi przedstawiciele nauki. Już w 1919 roku rozpoczęto tę dyskusję na posiedzeniach Sejmu Nauczycielskiego, kontynuowano ją też w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, gdzie utworzony Wydział Programowy skupił wielu wybitnych działaczy oświatowych, jak B. Nawroczyński, A.B. Dobrowolski, M. Falski czy W. Radwan. Współdziałał z nimi T. Łopuszański, w latach 1919–1920 minister oświaty, a następnie wiceminister – autor prac o reformie edukacji i w latach 1928–1939 twórca eksperymentalnego gimnazjum w Rydzynie.

Na tle tego zrywu oświatowego, z udziałem dziesiątków nauczycieli i działaczy, dość zdecydowanie w sprawie reform przemówił Henryk Rowid. W swoich wystąpieniach i artykułach zajął się reformą szkoły ogólnokształcącej i sprawą kształcenia dla niej nauczycieli. Na zjeździe w Krakowie w dniach 6–9 stycznia 1918 roku przedstawił koncepcję programu szkoły powszechnej, opracowaną we współdziałaniu specjalistów przedmiotowych, oraz projekt zawodowego kształcenia nauczycieli na bazie średniej szkoły ogólnokształcącej.

(...)

Przechodząc do Rowidowskiej *Szkoły twórczej*, należy stwierdzić, że ów nastrój poszukiwań daje się odczuć już choćby w ustalaniu samej nazwy takiej doskonałej szkoły. A. Szumski (1977, s. 68) mówi o trzech fazach zmian tej nazwy, nieobojętnych dla samej koncepcji. Dotyczą one następujących lat:

- 1) „szkoła pracy” – do roku 1924,
- 2) „szkoła twórcza” – od roku 1924 do 1932,
- 3) „nowe wychowanie”, „współczesne wychowanie”, „nowa szkoła” – po roku 1932.

Jest znamienne, że wszystkie te określenia znalazły się już w tytule dzieła Rowida. Jego tytuł pierwotny brzmiał: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy”* (wydanie I, 1926), jednakże w wydaniu drugim, trzecim i czwartym podtytuł jest inny: *Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (wyd. II – 1929, nr – 1931, IV – 1958).

(...)

Mimo tej chwiejności Rowid był w owym czasie wyraźnie zadowolony z terminu „szkoła twórcza”. W przedmowie do wydania drugiego mówi o tym, że zaaprobowala go Józefa Joteyko w swym studium *Postulaty szkoły twórczej...*, jak i o tym, że Florian Znaniecki uznał go za trafny w swej *Socjologii wychowania*. I tak go w owej przedmowie uzasadniał: „Widocznie nazwa szkoła twórcza ma głębsze znaczenie, tkwi w niej treść realna i odpowiada bardziej duchowi języka polskiego, niż np. »szkoła pracy«, skoro ustala się coraz powszechniej w naszej literaturze pedagogicznej i skoro osoby pracujące teoretycznie czy też praktycznie w dziedzinach wychowania posługują się tym terminem na określenie pewnych dążeń i ideałów pedagogicznych. I rzeczywiście nazwa szkoła twórcza, która mi się nasunęła pod wpływem poglądów filozoficznych i pedagogicznych naszych myślicieli, zwłaszcza Hoene-Wrońskiego i Trentowskiego, określa najbardziej istotną cechę nowego wychowania, uwzględniającego pierwiastek twórczy w duszy ludzkiej. Szkoła twórcza to szkoła, w której wyzwalają się energie potencjalne, tkwiące w duszy dziecka, która przetwarza te energie w wartości wzbogacające i doskonalące życie jednostki i społeczeństwa pod względem etycznym, intelektualnym i estetycznym” (Rowid, 1931, s. VI–VII).

To głębokie przekonanie o zgodności terminu szkoła twórcza z duchem języka polskiego i o jego coraz powszechniejszym wykorzystywaniu w naszej literaturze pedagogicznej nie znalazło potwierdzenia nawet w dalszych pracach samego Rowida. W zasadzie termin ten nie pojawia się ani w książkach: *Sytem daltoński w szkole powszechnej* (1927, 3 wyd. 1933)<sup>3</sup> oraz *Środowisko i jego funkcja wychowawcza w związku z programem nauki* (1935) ani w ostatnim, najobszerniejszym dziele pt. *Podstawy i zasady wychowania* (1946). Jest tu natomiast mowa o „pedagogice twórczej” oraz o wprowadzaniu w szkole takich warunków, jakie „staną się podstawą wychowania twórczej i uspołecznionej osobowości” (Rowid, 1946, s. 545).

(...)

Samą „szkołą twórczą” charakteryzował Rowid przez przeciwstawienie jej „szkole nauczania”, zwanej też szkołą tradycyjną. O ile w takiej niedobrej szkole dzieci „pobierają” lekcje, a nauczyciel w nauczaniu różnych przedmiotów

„odtworzą cudze myśli”, o tyle w szkole twórczej na planie pierwszym pojawia się dziecko czynne i produktywnie, samodzielnie zdobywające wiedzę i sprawności. Tym samym szkoła twórcza staje się naturalną formą życia społecznego. Wprawdzie w takiej szkole dzieci „nie przygotowują się do życia”, lecz żyją „życiem intensywnym, odpowiadającym ich naturze”, żyją jednak w naturalnej jednostce społecznej, w klasie szkolnej, jaka powinna być gminą szkolną (Rowid, 1931, s. 126).

(...)

Na pytanie, czy jednak sam Rowid nie próbował usystematyzować swoich poglądów na temat szkoły twórczej, tylko częściowo można odpowiedzieć twierdząco. Rzeczywiście już w trzecim rozdziale swego dzieła twierdzi, iż zasadniczą cechą szkoły twórczej jest „samodzielna praca dziecka, zarówno fizyczna jak umysłowa, przy której konieczny jest odpowiedni wysiłek duchowy, wyzwalaający w duszy jego czynniki emocjonalne i zainteresowanie”. Dodaje przy tym, że pracą „ucznia” kieruje nauczyciel, że udziela mu wskazówek i rad, że pobudza jego zdolności i naprowadza go na „właściwą” drogę, zgodnie z zasadami ekonomii pracy. Powstaje pytanie, czy ten „dodatek” nie podważa zasady samodzielności ucznia, a jeśli nie, to na czym owa samodzielność ma polegać? Jest tu także mowa o drugiej zasadzie. Według niej główną treść szkoły „nowoczesnej” stanowi „zasada działania w nauczaniu w związku z ideą kooperacji, solidarności i samorządu” (Rowid, 1931, s. 87). Chodzi tu więc o zasadę działania nie sensie deweyowskiego *learning by doing*, lecz o zasadę działania zespołowego, opartego na założeniach kooperacji, solidarności i samorządności. Tak rozumiana zasada nie budzi żadnych wątpliwości, zwłaszcza że Rowid podaje w książce wiele przykładów jej wielorakich zastosowań w znanych szkołach alternatywnych.

Zasługuje na uwagę i trzecia, wyróżniona przez Rowida, cecha szkoły twórczej. Ma ona przygotowywać wychowanków do życia w nowym ustroju, a głównie do udziału „w dziele przebudowy społecznej” w duchu demokratycznym (Rowid, 1931, s. 132). Drogą do tego miało być szerokie uwzględnianie środowiska w pracy szkolnej, a zwłaszcza działania zmierzające do przebudowy środowiska, w którym funkcjonuje szkoła.

Po bardzo obszernym omówieniu tych oraz wielu innych cech szkoły twórczej, zwłaszcza ich psychologicznego podłoża<sup>4</sup>, Rowid (1931, s. 224) sformułował trzy główne warunki realizacji idei szkoły twórczej w praktyce: 1) sprzyjające warunki materialne i dostateczne wyposażenie szkoły; 2) talent pedagogiczny nauczyciela; 3) zrozumienie zagadnień socjologicznych, filozoficznych i psychologicznych, stanowiących podłoże pracy w nowej szkole. Cóż można o nich powiedzieć? Chyba to, że mają tak ogólny charakter, iż można je

odnieść do wszelkiej szkoły, nie tylko do tzw. szkoły twórczej. Po drugie, czy z „urzeczywistnianiem idei szkoły twórczej” trzeba czekać do czasu aż pojawią się utalentowani nauczyciele?

(...)

Z dość licznych głosów analityczno-krytycznych na temat Rowidowskiej *Szkoły twórczej* na wyjątkową uwagę zasługują dwa, które zawdzięczamy Florianowi Znaniowskiemu (1882–1958) i Bogdanowi Suchodolskiemu (1903–1992). Znaniowski dostrzegał dystans, jaki dzieli zajęcia szkolne młodzieży od tych zajęć, które po ukończeniu szkoły wykonuje w życiu zawodowym. Stąd zakładał, że realizacja ideału szkoły twórczej byłaby – ze względu na skuteczność nauczania – wielkim krokiem naprzód. Ideał ten dostrzegał: a) w zastąpieniu fikcyjnych zagadnień i nieżywotnych czynności szkolnych przez zagadnienia, które w oczach dziecka są realne; b) we wprowadzeniu czynnego przyswajania doświadczeń, samorzutnie nabywanych przez dziecko w przebiegu twórczej działalności, na miejsce biernego przyswajania doświadczeń narzucanych z zewnątrz; c) w ćwiczeniu we współpracy społecznej (Znaniowski, 1973, s. 195). Trzeba przyznać, że to ujęcie ideału szkoły twórczej bardziej trafia w jej sens niż syntetyczna charakterystyka, którą zawdzięczamy samemu Rowidowi.

Znaniowski obawiał się jednak, że kiedy po ukończeniu „szkoły twórczej”, gdzie miała miejsce interesująca, swobodna praca-zabawa, młody człowiek wejdzie w świat nudnej, przymusowej pracy-obowiązku, nie będzie przygotowany ani do przystosowania się do warunków pracy, ani – co gorsze – do przekształcenia tych warunków. Według niego zadania szkoły wymagają utrzymywania ciągłej łączności „między tym, co na danym poziomie indywidualnego rozwoju rzeczywiście interesuje ucznia, a tym, co obecnie robią starsi i co on sam będzie robił, gdy dorośnie” (Znaniowski, 1973, s. 198).

(...)

Obecnie, pod koniec XX wieku, idea „szkoły twórczej” jak gdyby zwietrzała, nie straciła jednak sensu poszukiwania nad nowymi rozwiązaniami koncepcji szkoły współczesnej i z tego właśnie względu dzieło Rowida zachowuje ciągle pewną aktualność. Poszukiwania te są dziś znacznie trudniejsze niż w latach międzywojennych. Kultura pedagogiczna, podobnie jak wszelka inna, przeżywa okres zwątpienia, rozchwiania wartości, postmodernizmu. Jednakże mimo wszystko poszukiwania te mają sens, edukacja bowiem, szkolna i nieszkolna, ma w tym „schyłkowym” okresie większą niż kiedykolwiek rolę do odegrania. Jej zadaniem jest wyprowadzenie młodego pokolenia z tego zamętu,

jaki jest pozostałością czasów totalitaryzmu, a zarazem włączenia go do przebudowy świata, do tworzenia nowego ładu, na szczęście ładu w świecie bez wojen, za to z rozwiniętą gospodarką i z kulturą w służbie wszystkim ludzi.

Poszukiwanie nowych rozwiązań oraz nowych koncepcji różnych typów szkoły ogólnokształcącej i zawodowej to zadanie zbyt mało u nas obecnie doceniane, wymaga ono jednak podjęcia, zwłaszcza przez młodsze pokolenie pracowników nauki i nauczycieli. Szkoła XXI wieku będzie funkcjonować w szybko zmieniających się warunkach cywilizacyjnych, kiedy postęp techniczny będzie stwarzał nowe sytuacje dla wychowania. Ta przyszła szkoła to już nie miraż jakiejś „szkoły twórczej”. Sam Rowid nieprzypadkowo rezygnował z tej nazwy, gdyż to nie szkoła jako instytucja ma być twórcza, ale twórczy mają w niej być przede wszystkim nauczyciele i uczniowie, ale także rodzice i władze oświatowe, poczynając od gminnych, kończąc na centralnych, W swoich książkach próbowałem wyjaśniać, na czym twórczość młodzieży szkolnej i nauczycieli ma polegać. Jak wynika z koncepcji kształcenia wielostronnego<sup>6</sup>, warunkiem możliwie pełnego rozwoju osobowości uczniów jest nie tylko uprawianie takich działań twórczych, jak samodzielne rozwiązywanie problemów poznawczych i życiowych, czy zajmowanie się twórczością artystyczną bądź techniczną, lecz także przyswajanie „gotowej” wiedzy, nabywanie różnorodnych umiejętności i sprawności, czy przeżywanie wartości poznawczych, estetycznych, społecznych i moralnych. W tym wszystkim wiele jest miejsca na twórczość i twórcze zachowanie się, dominuje tu jednak praca i własny podmiotowy wysiłek. I w przyszłej, na nowych już zasadach opartej szkole, tego nie może zabraknąć. Nie powinno też w niej brakować bogatych form życia samorządowego ani tego ducha naprawy spraw ludzkich, co więcej, naprawy kraju, jaki nadaje wysoką rację dziełu oświaty i wychowania przyszłych obywateli. Ducha tak bliskiego Rowidowi.

## Przypisy

<sup>1</sup> Szersze informacje zawiera książka: A. Szumski: *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*. PWN, Warszawa 1977, s. 26. Jest to monografia opisująca życie i działalność naukową H. Rowida.

<sup>2</sup> Książka ta, wydana w języku polskim w latach 1931, 1935 i 1973, została wznowiona w roku 1997 w ramach *Dzieł wybranych*, jako tom I.

<sup>3</sup> Na s. 93 Rowid napisał: „System daltoński, podobnie jak inne nowoczesne formy wychowania, które nazwałem »Szkołą Twórczą«, buduje swe zasady i metody na energiach tkwiących w duszy dziecka”.

<sup>4</sup> Rowid żywo interesował się psychologią. Był też autorem 2-tomowego podręcznika pt. *Psychologia pedagogiczna*. Kraków 1937, 1938. Wyd. 3.

<sup>5</sup> Jest to również zdanie Rowida. Zob. *Szkoła twórcza*, 1931, s. 147.

<sup>6</sup> Koncepcja najszerzej rozwinięta w książce *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1987; 3 wyd. 1996, wyd. „Żak”. Książkę tę można potraktować jako swego rodzaju wprowadzenie do szkoły przyszłości, podobnie jak książkę W.P. Zaczyńskiego pt. *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, WSiP, Warszawa 1990.

## Bibliografia

- Hessen S.: *O sprzecznościach i jedności wychowania. Dzieła wybrane*. Tom III. Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.
- Historia wychowania. Wiek XX*. Pod red. J. Miąso. Tom I. PWN, Warszawa 1980.
- Hoene-Wroński J.W.: *Filozofia pedagogii*. Lwów-Warszawa 1922.
- Linde E.: *Personlichkeitspädagogik*. 1896, wyd. 2 1922.
- Rowid H.: *Podstawy i zasady wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1946.
- Rowid H.: *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Wyd. 3. Gebethner i Wolff, Kraków 1931.
- Suchodolski B.: *Wstęp*. W: H.Rowid: *Szkoła twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Znaniecki F.: *Socjologia wychowania*. Tom I. PWN, Warszawa 1973.





