Weryfikacja hipotez i wnioski końcowe

Przeprowadzone badania miały przede wszystkim cele diagnostyczne. Zjawiska objęte obserwacją badawczą dotyczyły treści społecznie ważnych i zawsze pojawiających się w życiu młodych ludzi.

Otrzymane do respondentów wiadomości pogłębiły w pewnym stopniu spojrzenie na wpływ samooceny na aspiracje życiowe młodych ludzi.

Przystępując do weryfikacji hipotez, należy zaznaczyć, iż wśród badanej młodzieży nie było nikogo z samooceną zaniżoną.

Należy stwierdzić prawidłowość zawartą w hipotezie pierwszej, gdyż przeprowadzone badania pokazują, że wyższy poziom samooceny gwarantuje wyższe aspiracje edukacyjne, natomiast samoocena adekwatna – mniejsze.

Hipoteza druga również potwierdziła się, ponieważ badania wykazały, że wyższy poziom samooceny wiąże się z większymi aspiracjami zawodowymi, zaś niższy poziom samooceny wpływa na mniejsze aspiracje zawodowe.

Hipoteza trzecia, zakładająca wpływ niskiej samooceny na wyższe aspiracje rodzinne, również nie podlega wątpliwości, zaś wyższy poziom samooceny warunkuje niższe aspiracje rodzinne.

Również nie podlega wątpliwości hipoteza czwarta, gdyż wyniki badań wykazują, że osoby o samoocenie zawyżonej posiadają wyższe aspiracje materialne, od tych, którzy charakteryzują się niższą samooceną.

Hipoteza piąta także potwierdziła się, ponieważ wyniki badań wykazały znaczący wpływ wyższego poziomu samooceny na większe

aspiracje kulturalne oraz niższego poziomu samooceny na mniejsze aspiracje kulturalne.

Odwołując się do hipotezy szóstej, również można stwierdzić, że była ona właściwa, gdyż wyniki badań przedstawiły, iż osoby o samoocenie zawyżonej posiadają wysokie aspiracje społeczno – polityczne, natomiast badani o samoocenie adekwatnej – mniejsze.

Również siódma hipoteza nie budzi wątpliwości. Przeprowadzone badania także wykazały wpływ wysokiej samooceny na większe aspiracje przywódcze i kierownicze, zaś poziom samooceny niższej – mniejsze.

Hipoteza ósma wskazująca, iż osoby o samoocenie zawyżonej posiadają wysokie aspiracje moralne, zaś badani o poziomie samooceny niższym – mniejsze, również się sprawdziła.

Przedstawione badania dowodzą prawidłowość ostatniej – dziewiątej hipotezy. Udowodniono, bowiem, że osoby o samoocenie wysokiej mają szersze zainteresowania i pasje od tych, którzy posiadają niższy poziom samooceny.

Reasumując uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że wszystkie hipotezy zostały potwierdzone wynikami przeprowadzonych badań.

Przedstawiona weryfikacja hipotez oraz wnioski końcowe wskazują na spójną i konsekwentną zależność pomiędzy poziomem samooceny a różnymi obszarami aspiracji życiowych młodzieży. Badania miały charakter diagnostyczny i koncentrowały się na zagadnieniach istotnych z punktu widzenia rozwoju jednostki, takich jak edukacja, kariera zawodowa, życie rodzinne czy system wartości. Uzyskane wyniki pozwalają nie tylko na ocenę trafności postawionych hipotez, ale również na głębsze zrozumienie mechanizmów kształtujących aspiracje młodych ludzi.

Na wstępie należy zwrócić uwagę na istotne ograniczenie

badania, jakim jest brak osób o samoocenie zaniżonej. Oznacza to, że porównania dokonywane są pomiędzy osobami o samoocenie adekwatnej i zawyżonej, co zawęża spektrum analizy i może wpływać na interpretację wyników. Niemniej jednak nawet w tym zakresie widoczne są wyraźne tendencje, które pozwalają na potwierdzenie wszystkich postawionych hipotez.

Pierwsza i druga hipoteza dotyczące aspiracji edukacyjnych i zawodowych wskazują na jednoznaczną prawidłowość: wyższy poziom samooceny wiąże się z wyższymi aspiracjami w tych obszarach. Osoby o samoocenie zawyżonej częściej deklarują chęć dalszego kształcenia oraz podejmowania bardziej wymagających i prestiżowych ścieżek zawodowych. Z kolei osoby o samoocenie adekwatnej wykazują większą ostrożność i niższy poziom ambicji w tym zakresie. Może to świadczyć o tym, że wiara we własne możliwości odgrywa kluczową rolę w formułowaniu celów edukacyjnych i zawodowych.

Interesujący kontrast pojawia się w przypadku hipotezy trzeciej, dotyczącej aspiracji rodzinnych. Wyniki badań wskazują, że niższy poziom samooceny sprzyja wyższym aspiracjom w tym obszarze, natomiast osoby o wyższej samoocenie wykazują mniejsze zainteresowanie życiem rodzinnym jako głównym celem. Można to interpretować jako różnicę w orientacji życiowej – osoby o wyższej samoocenie częściej koncentrują się na samorealizacji w sferze zawodowej i społecznej, podczas gdy osoby o niższej samoocenie większą wagę przywiązują do stabilizacji i bezpieczeństwa, jakie daje rodzina.

Kolejne hipotezy, dotyczące aspiracji materialnych, kulturalnych oraz społeczno-politycznych, również znajdują potwierdzenie w wynikach badań. Osoby o samoocenie zawyżonej wykazują wyższe dążenia w zakresie osiągnięcia dobrobytu materialnego, uczestnictwa w kulturze oraz zaangażowania w życie społeczne i polityczne. Można zauważyć, że wyższa samoocena sprzyja aktywności w różnych sferach życia, co przekłada się na szersze spektrum aspiracji i większą gotowość

do podejmowania wyzwań.

Szczególnie istotne są wyniki dotyczące aspiracji przywódczych i kierowniczych, które potwierdzają, że osoby o wyższej samoocenie częściej widzą siebie w rolach wymagających odpowiedzialności i decyzyjności. Z kolei osoby o samoocenie adekwatnej wykazują w tym zakresie większą powściągliwość. Jest to zgodne z wcześniejszymi obserwacjami dotyczącymi związku między pewnością siebie a skłonnością do podejmowania ról przywódczych.

W przypadku aspiracji moralnych wyniki badań również potwierdzają postawioną hipotezę, choć należy zauważyć, że w tym obszarze różnice pomiędzy grupami są mniej wyraźne. Wysoki poziom deklarowanych wartości moralnych, takich jak przywiązanie do rodziny czy trwałość związku małżeńskiego, występuje niemal we wszystkich grupach. Może to sugerować, że aspiracje moralne są w większym stopniu uwarunkowane czynnikami społecznymi i kulturowymi niż indywidualnym poziomem samooceny.

Ostatnia hipoteza, dotycząca zainteresowań i pasji, również została potwierdzona. Osoby o wyższej samoocenie wykazują szersze zainteresowania i większą aktywność w rozwijaniu swoich pasji. Można to interpretować jako przejaw większej otwartości na doświadczenia oraz większej wiary w możliwość realizacji własnych zainteresowań.

Przeprowadzone badania jednoznacznie wskazują na istnienie silnego związku pomiędzy poziomem samooceny a aspiracjami życiowymi młodzieży. Wyższa samoocena sprzyja formułowaniu ambitniejszych celów w większości analizowanych obszarów, takich jak edukacja, praca, działalność społeczna czy rozwój osobisty. Wyjątek stanowią aspiracje rodzinne, gdzie obserwuje się odwrotną zależność. Mimo pewnych ograniczeń badania, wyniki te stanowią cenne źródło wiedzy na temat mechanizmów kształtowania aspiracji i mogą być wykorzystane w praktyce pedagogicznej oraz wychowawczej.

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Analiza pojęcia samooceny

„Samoocena – jest elementem systemu wiedzy człowieka o samym sobie. System wiedzy o sobie powstaje w miarę gromadzenia nowych doświadczeń. Polega na ciągłym porządkowaniu i organizowaniu się w pewien specyficzny układ wyobrażeń, określany często jako obraz własnej osoby, jak również pojęcie o sobie”[1].

Podobnie też rozumie samoocenę Zaborowski, który określa ją jako zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby. Samoocena stanowi istotny składnik świadomości samego siebie.[2]

Te sądy i opinie dotyczą właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych.

W odniesieniu do cech fizycznych samoocena przyjmuje postać takich sądów, jak: „jestem zgrabna”, „jestem przystojny”; w zakresie cech psychicznych – „łatwo wpadam na nowe pomysły”, „brak mi silnej woli”; odnośnie do właściwości społecznych – „łatwo nawiązuję kontakty towarzyskie”, „w kontaktach z ludźmi jestem prawdomówny i szczery”.[3]

Samoocena jest centralnym mechanizmem osobowości i stanowi czynnik doniosłości dla zachowania się człowieka. To, w jaki sposób człowiek postępuje, jakie są między innymi jego sposoby zachowania się w różnych, a szczególnie w nowych sytuacjach, jak układają się jego stosunki z innymi osobami, pozostaje w ścisłym związku z tym, jak on ocenia samego siebie.[4]

Adekwatna samoocena pozwala krytycznie ustosunkować się do siebie oraz nieustannie przymierzać swoje możliwości do pojawiających się coraz to nowych wymagań stawianych przez życie, pozwala także jednostce stawiać przed sobą możliwe do wykonania cele oraz krytycznie oceniać swoje zamierzenia, a także analizować wszelkie dowody za i przeciw.[5]

„Pozytywna samoocena jest przez niektórych autorów uznawana za najważniejszą determinantę właściwego przystosowania jednostki do otoczenia, w którym żyje. Wpływa ona na sposób reagowania na zadania, charakter stosunków z innymi ludźmi, efektywność działalności człowieka i dalszy rozwój osobowości.”[6]

Samoocena składa się zasadniczo z dwóch elementów: z pewnego obrazu własnej osoby oraz oceny właściwej, przypisywanej przez jednostkę poszczególnym elementom tego obrazu i następnie oceny generalizowanej. Każdy, kto chce w miarę dobrze funkcjonować w najbliższym środowisku, musi znać swoje zalety i wady, musi umieć kontrolować swoje plany życiowe oraz umiejętnie kierować swoimi decyzjami i poczynaniami.[7]

Można wyodrębnić, co najmniej dwa podstawowe ujęcia samooceny:

1. Pierwsze podkreśla poznawczy charakter mechanizmu „JA”. Na tę wiedzę jednostki o sobie składają się pojęcia, przekonania, tworzące zorganizowany system informacji.
2. Drugie akcentuje fakt, że obraz własnej osoby jest mechanizmem nie tylko poznawczym, ale i wartościująco – oceniającym. Zwolennicy tego sposobu definiowania, między innymi C. Rogers, D. Byrne, M. Przetacznikowa, L. Niebrzydowski, i inni podkreślają, że człowiek nie tylko spostrzega siebie, własne postępowanie, tworzy wyobrażenie o sobie, ale jednocześnie ocenia siebie pozytywnie, bądź negatywnie[8].

Samoocena kształtuje się stopniowo, w toku indywidualnych doświadczeń, w procesie społecznego rozwoju. Istotne znaczenie mają tu opinie osób ważnych i znaczących w życiu jednostki, a

także czynniki środowiskowe.

Niektórzy psychologowie utożsamiają samoocenę z „własnym ja" rozumianym jako podmiot, którego podstawowe części składowe to „JA REALNE" i „JA IDEALNE".

„JA REALNE" dotyczy tego, jakim człowiek naprawdę jest, czyli jego aktualne wyobrażenie o samym sobie to, jakim dany osobnik przedstawia się i „odkrywa" przed innymi oraz jakim naprawdę spostrzega go otoczenie. Jest rezultatem doświadczeń płynących z przeszłości, bądź teraźniejszości. „Ja realne" podlega nie zawsze uświadomionym zakłóceniom, nie do końca jeszcze rozpoznanym, zanalizowanym i opisanym.

W. Łukaszewski definiuje „Ja realne" jako opis typowych stanów własnej osoby. [9]

Natomiast **„JA IDEALNE**" to wyobrażenie stanów nieistniejących w danej chwili. Ma charakter życzeniowy, obejmuje te cechy, które jednostka chciałaby posiadać. Wiedza o sobie dotyczy różnorakich stanów własnej osoby jako organizmu i jako osobowości. Występują następujące kategorie opisu i wartościowania własnej osoby: właściwości fizyczne, sprawność umysłu, sprawność w działaniu, emocjonalność, energia życiowa, miejsce wśród innych ludzi[10].

„Ja idealne" rzadko bywa konkretne, przemyślane, rzadko miewa swoją precyzję i głębię. Bardzo często natomiast pozostaje tylko zwykłą fikcją, gdyż albo dane założenie przerasta możliwości realizacyjne jednostki i nie jest w stanie go spełnić, albo jest w miarę realne, ale nie potrafi bądź nie stara się wypracować i realizować odpowiedniego algorytmu czynności, które by pomogły mu zrealizować swoje zamierzenia.[11]

„JA REALNE" i „JA IDEALNE" mogą być w mniejszym lub większym stopniu rozbieżne, przy czym poziom owej rozbieżności wyznacza poziom akceptacji samego siebie. Im większa rozbieżność struktur, tym większe zagrożenie poczucia własnej wartości, a

w konsekwencji – niższa samoocena i samoakceptacja.

Zdaniem Reykowskiego wielkość tej rozbieżności określa stan napięcia emocjonalnego i motywacyjnego. Owo napięcie jest tym silniejsze, im większa jest rozbieżność między tymi podstawowymi elementami pojęcia o samym sobie.[12]

Znaczna rozbieżność między wyobrażeniami o swoich możliwościach („ja realne), a pragnieniami („ja idealne), prowadzi do wewnętrznych konfliktów i wyzwala silne przeżycia afektywne. Osoby takie wyróżniają się nadwrażliwością,

agresywnością, niedowierzaniem, podejrzliwością, uporczywością. To pogarsza ich kontakt z otoczeniem, czyniąc ich trudnymi we współżyciu z innymi osobami.

W. Łukaszewski wyróżnił w „zbiorowości ludzkiej, jednostki nastawione na obronę „ja realnego" i jednostki nastawione na realizację „ja idealnego". Pomiędzy tymi osobami istnieją różnice w sposobach spostrzegania siebie. Osoby nastawione na obronę, częściej przypisują sobie cechy pozytywne i formują wyższe ideały osobiste, niż osoby nastawione na zmianę JA".[13]

Jedną z miar poziomu samooceny jest stopień zbieżności między „ja realnym" i „ja idealnym". Jest to kryterium wewnętrzne, zwane subiektywnym standardem samooceny. Jednostki o niskiej samoocenie charakteryzuje niska zbieżność „ja realnego" z „ja idealnym", natomiast u osób o wysokim poziomie samooceny zbieżność ta jest wysoka.

Miarą poziomu samooceny może być także wybór przez jednostkę zadań o różnym stopniu trudności. Człowiek wysoko oceniający swoje możliwości, wybiera zadania charakteryzujące się znacznym stopniem trudności, natomiast jednostka o niskim poziomie samooceny wyraźnie obniża poziom oczekiwań, co do rezultatów swojej działalności. Ponadto osiągnięcia innych ludzi, a także oceny i opinie wyrażane przez otoczenie, przede wszystkim przez grupę odniesienia, do której jednostka należy

i z którą się identyfikuje, stanowią miarę jej poziomu samooceny.[14]

Zarówno „JA REALNE”, jak i „JA IDEALNE” wymaga zajęcia racjonalnego stosunku wobec własnej osoby. Jednak w osiągnięciu takiego stanu przeszkadzają różnego rodzaju emocje, brak dystansu w spostrzeganiu siebie i swojego zachowania, przerost ambicji, brak wiary we własne możliwości itp. To wszystko jest powodem, że człowiek nie potrafi w konsekwencji skutecznie ingerować we własny rozwój.[15]

---

[1] B. Galas: *Czynniki współwystępujące z samooceną i aspiracjami młodzieży* „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr1, s. 11 – 20.

[2] Z. Zaborowski: *Podstawy wychowania zespołowego.* Warszawa 1967, s. 318.

[3] H. Kulas: *Samoocena młodzieży.* Warszawa 1986, s.31.

[4] H. Kulas: *Samoocena młodzieży dorastającej a jej zachowanie w szkole.* „Kwartalnik pedagogiczny”, 1983,

nr 3/4, s. 147

[5] L. Niebrzydowski: *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa 1976, s. 45.

[6] B. Arsłanowow: *Samoocena a wychowanie młodzieży.* „Prace Psychologiczne XXXVIII” Wrocław 1995, s. 48.

[7] M. Kulig: *Samoocena – jej rodzaje i rola w funkcjonowaniu ucznia.* „Życie szkoły”,1988, nr 7/8, s.418.

[8] B. Galas: *Czynniki współwystępujące…* op. cit., s. 11 – 20.

[9] B. Arsłanowow: *Samoocena a wychowanie.* op. cit., s.282.

[10] Ibidem, s. 282 – 283.

[11] S. Pacek : *Jak kierować samowychowaniem uczniów.* Warszawa1984, s. 82.

[12] B. Galas: *Czynniki współwystępujące…* op. cit. s. 11 – 20.

[13] Ibidem, s. 11 – 20.

[14] H. Kulas: *Samoocena młodzieży* Warszawa, 1986, s. 69.

[15] S. Pacek: *Jak kierować samowychowaniem uczniów* op. cit., s. 86.

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Zainteresowania i zamiłowania dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych

Streszczenie

Tematem niniejszej pracy licencjackiej są zainteresowania i zamiłowania dzieci z placówek opiekuńczo-wychowawczych, które zostały zbadane w Ośrodku Wsparcia Dziecka i Rodziny „Koło” w Warszawie. W części teoretycznej wyjaśnione jest pojęcie placówki opiekuńczo-wychowawczej, ogólny zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej, ogólna charakterystyka funkcjonowania różnego typu placówek opiekuńczo- wychowawczych w Polsce, charakterystyka kształtowania się zainteresowań i zamiłowań dzieci jak też opis funkcjonowania ośrodka, w którym zostały przeprowadzone badania. W części metodologicznej znajduje się

opis przeprowadzonych badań(za pomocą kwestionariusza ankiety i rysunku projekcyjnego), jak również ich analiza.

Słowa kluczowe

Placówka opiekuńczo-wychowawcza, Placówka interwencyjna, Zainteresowanie, Zamiłowania, Ośrodek Wsparcia Dziecka i Rodziny „Koło”, Metoda projekcyjna, Ankieta- technika sondażowa

Dziedzina pracy (kody wg programu Socrates-Erasmus)

Nr kodowy: 05800- psychologia wychowania.

Tytuł pracy w języku angielskim

Children interest and passion in childcare centers (for example, the Support Center for Child and Family „Circle”).

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Spis tabel i spis wykresów

Spis tabel – opracowanie własne.

1. Tabela nr 1: Zróżnicowanie grupy badawczej nr 1 ze względu na płeć.- opracowanie własne.
2. Tabela nr 2: Zróżnicowanie grupy badawczej nr 1 ze względu na wiek.- opracowanie własne.
3. Tabela nr 3: Zróżnicowanie grupy badawczej nr 2 ze względu na płeć.- opracowanie własne.
4. Tabela nr 4: Zróżnicowanie grupy badawczej nr 2 ze

względu na wiek.- opracowanie własne.
5. Tabela nr 5: Zróżnicowanie grupy pięciolatków w grupie badawczej nr 2 ze względu na płeć.- opracowanie własne.
6. Tabela nr 6: Zróżnicowanie grupy sześciolatków w grupie badawczej nr 2 ze względu na płeć.- opracowanie własne.

Spis wykresów- opracowanie własne.

1. Wykres nr 1: Procentowy rozkład odpowiedzi wśród chłopców i dziewcząt na pytania z pierwszego bloku (zainteresowań artystycznych).- opracowanie własne.
2. Wykres nr 2: Procentowy rozkład wśród chłopców i dziewcząt na pytania z drugiego bloku (zainteresowań sportowych).- opracowanie własne.
3. Wykres nr 3: Procentowy rozkład wśród chłopców i dziewcząt na pytania z bloku trzeciego (zainteresowań społeczno-towarzyskich). – opracowanie własne.
4. Wykres nr 4: Procentowy rozkład wśród chłopców i dziewcząt na pytania z bloku czwartego (zainteresowań związanych ze skłonnościami przywódczymi), -opracowanie własne.
5. Wykres nr 5: Procentowy rozkład odpowiedzi wśród dziewcząt i chłopców na pytania z bloku piątego (zainteresowań naukami ścisłymi). – opracowanie własne.
6. Wykres nr 6: Procentowy rozkład odpowiedzi wśród chłopców i dziewcząt na pytania z bloku szóstego (słonności pedantyczne).- opracowanie własne.
7. Wykres 7: Procentowy rozkład odpowiedzi wśród chłopców i dziewcząt na pytania z bloku siódmego (zainteresowań kulinarnych).- opracowanie własne.

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Szkolnictwo średnie żeńskie w okresie międzywojennym

Kształcenie dziewcząt, wraz z wkroczeniem Polski w nowy etap historyczny, uległo tak samo jak życie całego narodu gruntownym przeobrażeniom. W II Rzeczypospolitej wprowadzono powszechne, bezpłatne i obowiązkowe nauczanie na szczeblu podstawowym. Objęto nim zarówno chłopców, jak i dziewczęta. Przed pierwszą wojną światową, tylko na ziemiach polskich pozostających pod władzą Niemiec, dzieci objęte były obowiązkiem kształcenia na poziomie podstawowym. Wprowadzenie obowiązkowej szkoły powszechnej już w początkach niepodległości państwa polskiego otworzyło nowe możliwości zarówno młodzieży męskiej, jak i żeńskiej. Po ukończeniu szkoły powszechnej młodzież mogła podjąć dalszą naukę w szkołach średnich.

W latach zaborów szkolnictwo średnie żeńskie stanowiło odrębny tor edukacyjny, różniący się w sposób zasadniczy tak pod względem organizacyjnym, jak i programowym od męskich szkół średnich. Już jednak w XIX wieku zaczęły pojawiać się głosy za demokratyzacją wiedzy. Propozycje zmian pojawiły się podczas pierwszej wojny światowej. Wtedy to, środowiska nauczycielskie opowiedziały się za powstaniem średnich szkół męskich i żeńskich o jednakowym programie i poziomie nauczania. Podważona została tym samym zasadność dalszego istnienia uprzywilejowanego ośmioklasowego gimnazjum klasycznego, które przeznaczone było tylko dla młodzieży męskiej i stanowiło ich drzwi do studiów uniwersyteckich. Podstawę zmian przeprowadzonych w szkolnictwie średnim stanowił opublikowany w 1919 r. Program naukowy szkoły średniej. Zapowiadał on likwidację dawnych gimnazjów klasycznych, gimnazjów i szkół realnych oraz liceów, które działały głównie w Galicji i zaborze pruskim. Na ich miejsce miała zostać utworzona jednolita szkoła średnia ogólnokształcąca. W jej skład miało

wchodzić osiem klas, z których pierwsze trzy, jako gimnazjum niższe miało mieć jednakowy program. Klasy od IV do VIII tworzyły gimnazjum wyższe i realizowano w nich odmienny program dydaktyczny. Funkcjonował w nich podział na trzy wydziały: matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny z łaciną oraz klasyczny. W pierwszym podstawę stanowiła matematyka, fizyka z kosmografią , chemia i przyrodoznawstwo; w drugim – język polski, łaciński i historia; w trzecim – język łaciński i grecki oraz kultura klasyczna. Priorytetem gimnazjów wyższych było zaznajomienie uczniów z kulturą narodową na tle kultury światowej. Miało się to dokonywać przy jednoczesnej realizacji celów formalnych, jak np. kształcenie wyobraźni, samodzielnego myślenia, wyrobienie myślenia historycznego.

Nowe programy nauczania były takie same dla szkół męskich, jak i żeńskich. Po raz pierwszy w dziejach polskiej oświaty średnia szkoła żeńska zyskała oficjalne równouprawnienie. Istniejące pensje żeńskie o zróżnicowanych programach i odmiennej organizacji, zaczęły się przekształcać w gimnazja odpowiadające nowemu systemowi szkolnictwa (niektóre z nich już w latach wojny uległy przekształceniu w szkoły siedmio i ośmioklasowe). Poszerzyły one swoje programy nauczania o język łaciński oraz ujednoliciły program matematyki i fizyki z programami gimnazjów męskich. Dzięki temu mogły przygotować młodzież żeńską do egzaminów maturalnych, niezbędnych do podjęcia dalszej nauki na wyższych uczelniach. Otwarcie kobietom dostępu do studiów wyższych wpłynęło znacznie na wzrost atrakcyjności takich szkół wśród dziewcząt. Ukończenie studiów, ze względu na ich rangę społeczną, ułatwiało kobietom podjęcie samodzielnego życia. Mogły np. same decydować o wyborze partnera. Otrzymanie wyższego wykształcenia wiązało się też z perspektywą lepiej płatnej posady i zdobyciem w ten sposób większej niezależności materialnej. Wpływało to w dużym stopniu na polepszenie ich pozycji społecznej, dlatego też coraz liczniej dążyły one do zdobycia wyższej edukacji.

Wprowadzenie w życie nowych programów nauczania najwcześniej

dokonało się na terenie byłego Królestwa Polskiego, bo już w 1921 r. W Poznańskiem i na Pomorzu przeobrażenia te zakończyły się dopiero w 1926 r. To opóźnienie wiązało się prawdopodobnie z utrzymującym się na tych terenach tradycyjnym wzorcem rodziny patriarchalnej, stawiającym kobietę niżej od mężczyzny w hierarchii rodzinnej.

Zdecydowaną większość szkół średnich stanowiły szkoły prywatne. W pierwszych miesiącach 1918 r. w Warszawie funkcjonowało 81 szkół żeńskich, wśród których nie było ani jednej państwowej. Uczęszczało do nich 15079 uczennic,. Dopiero we wrześniu upaństwowiono jedną z istniejących pensji, przekształcając ją w gimnazjum im. Królowej Jadwigi. W dalszym okresie państwo na tym terenie przejęło pięć dalszych szkół i utworzyło ponadto dwie nowe. W okresie II Rzeczpospolitej działało w Warszawie osiem żeńskich gimnazjów państwowych i jedno samorządowe.

W roku szkolnym 1922/23 na terenie Rzeczypospolitej działały 762 gimnazja ogólnokształcące. Naukę pobierało w nich 227 129 uczniów, w tym 90 105 dziewcząt (ok.40%). Państwo utrzymywało w tym okresie 260 szkół, w tym 180 męskich, 46 koedukacyjnych i 34 żeńskie. Łącznie pobierało w nich naukę 102 555 uczniów, wśród nich było 19 877 dziewcząt (ponad 19%). W wielu ośrodkach funkcjonowały wyłącznie szkoły męskie utrzymywane przez państwo oraz świeckie organizacje społeczne. Szkoły koedukacyjne stanowiły nowość w systemie edukacyjnym i dlatego były nieliczne. Znajdowały się one przede wszystkim w mniejszych miastach i miasteczkach. Reszta młodzieży kształciła się w szkołach prywatnych, które był utrzymywane przez osoby indywidualne oraz władze samorządowe, instytucje religijne, stowarzyszenia oświatowe i organizacje nauczycielskie. Naukę w nich pobierało 124 574 uczniów, z czego 70 228 to dziewczęta (ponad 56%). Procentowy udział młodzieży żeńskiej był jak widać znacznie większy wśród uczniów szkół prywatnych. Oznacza to, że droga do zdobycia przez kobiety średniego wykształcenia wiodła przede wszystkim

przez kosztowną i nierzadko nienajlepszą pod względem poziomu naukowego szkołę prywatną.

Rozmieszczenie szkół średnich na terenach Polski było nierównomierne. Za centrum kształcenia na poziomie średnim można uznać w tym czasie Warszawę oraz województwo łódzkie. W roku szkolnym 1922/23 w stolicy funkcjonowało 106 szkół, do których uczęszczało 32 952 uczniów, w tym 18 015 uczennic (ok. 55%). W województwie łódzkim istniało 91 szkół, kształciło się w nich 25 381 uczniów, z czego 954 to dziewczęta (ok.4%). Przez pierwsze dziesięciolecie liczba szkół, jak i uczącej się w nich młodzieży uległa niewielkim zmianom. Do roku szkolnego 1927/28 liczba gimnazjów zwiększyła się o 18. Wbrew pozorom nie wiązało się to ze wzrostem liczby uczniów, która obniżyła się o ponad 10 000; dotyczyło to głównie dziewcząt. Zauważalny był jedynie niewielki wzrost młodzieży żeńskiej w szkołach państwowych, do 2 000 uczennic. W następnym dziesięcioleciu liczba szkół uległa zmniejszeniu, w roku szkolnym 1935/36 wynosiła 711. Ograniczeniu uległa także ilość uczącej się młodzieży do 181 090, w tym dziewcząt było 75 986 (ok. 42%). Należy jednak zaznaczyć, że te tendencje spadkowe dotyczyły głównie szkół prywatnych. Podczas gdy w tych placówkach liczba uczącej się młodzieży żeńskiej spadła do 42 000, to w szkołach państwowych zwiększyła się do blisko 29 500, przy jednoczesnym wzroście ich sieci do 303.

W 1922 r. została przeprowadzona ankieta wśród 3716 absolwentów 152 szkół średnich ze wszystkich byłych dzielnic zaborczych. Wyniki tej reprezentatywnej ankiety sugerowały, że wyższe aspiracje po ukończeniu szkoły średniej wykazywały dziewczęta. Prawdopodobnie była to oznaka ich dążenia do osiągnięcia niezależnego stanowiska społecznego i prób przełamywania tradycyjnego modelu rodziny. Największą popularnością wśród absolwentek cieszył się zawód nauczycielki. Za jego podjęciem opowiadało się 26.7% ankietowanych, podczas gdy za pozostaniem lekarką – 1.7%. O ile warunki materialne nie zmuszały je do podjęcia od razu po

ukończeniu szkoły posady np. urzędniczki, to dążyły one do studiów wyższych. Można wnioskować, że motywem wyboru stanowiska biuralistki, korespondentki itp. była częściej konieczność życiowa, najczęściej trudności materialne, niż chęć zaspokojenia w ten sposób własnych aspiracji zawodowych.

Wobec stosunkowo wysokich kosztów kształcenia szkoły średnie ogólnokształcące były dostępne przede wszystkim dla młodzieży wywodzącej się z rodzin lepiej sytuowanych oraz dla inteligencji, zatrudnionej głównie w służbie państwowej. Dodatkowym czynnikiem, który wpływał na większe możliwości kształcenia młodzieży wywodzącej się z tego środowiska, było przysługujące im pierwszeństwo w przyjmowaniu ich do szkół państwowych, których sieć, jak już wspomniano, nie była wystarczająco rozbudowana. Pobierano od nich przy tym połowę pełnej stawki za naukę w gimnazjum (przeciętnie wynosiła ona od 200 do 300 zł.). W przypadku kształcenia dzieci przez urzędników w szkołach prywatnych, otrzymywali oni od państwa zwrot połowy poniesionych kosztów (opłata za naukę w szkołach prywatnych wynosiła przeciętnie 700 zł.). Ta grupa społeczna wysoko ceniąc sobie wartość wykształcenia, starała się nadać mu charakter dziedziczny. Dla biednych, aczkolwiek wybitnych jednostek, istniała szansa bezpłatnej nauki.

Pod koniec lat dwudziestych poziom nauczania w gimnazjach żeńskich był wysoki w porównaniu do lat wcześniejszych. Świadczyła o tym jakość egzaminów maturalnych. Liczba kobiet otrzymujących świadectwa dojrzałości była dość znaczna. W Warszawskich szkołach państwowych w 1929/30 r. egzamin dojrzałości zdało 83% abiturientek, a w szkołach prywatnych – 73%. W 1935 r. w całym kraju do egzaminu dojrzałości przystąpiło 9 565 mężczyzn i 5 377 kobiet (prawie 36%ogólnej liczby). Świadectwo dojrzałości otrzymało 8 171 mężczyzn i 4 649 kobiet (ponad 36% ogółu).

Dziewczęta mogły na poziomie ponadpodstawowym kształcić się również w seminariach nauczycielskich i ochroniarskich, które po 1932 r. zostały przekształcone w licea pedagogiczne i licea

wychowawczyń przedszkoli. Ich ukończenie uprawniało także do podjęcia studiów wyższych.

Dopiero w dwudziestoleciu kobiety studiują na wszystkich wydziałach świeckich, łatwiej są dopuszczane do stanowisk asystenckich, częściej zgłaszają się do habilitacji. Część z nich pojawiła się na krótko, aby tylko posłuchać określonych wykładów. W gronie studiujących kobiet nie zabrakło też takich, które poszły na studia, bo „było to modne i nowoczesne". Niejedna jako główny cel miała „zaliczenie" największej liczby zabaw i zdobycie kandydata na męża. Powyższe motywacje studiowania nie były niczym nadzwyczajnym. Istniała jednak przeważająca grupa kobiet, dla których okres studiów to czas zdobywania potrzebnej wiedzy i przygotowania do zawodu.

W roku akademickim 1920/21 studentki na uniwersytetach polskich stanowiły grupę nie przekraczającą 40% ogółu studentów. Wykaz liczby mężczyzn i kobiet na poszczególnych wydziałach tych uczelni obrazowo przedstawia poniższa tabela. Zawiera ona dane odnośnie siedmiu uczelni, z których tylko jedna, uniwersytet w Lublinie, nie należała do placówek państwowych.

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Psychologiczne prawidłowości rozwoju pojęć

Realizacja zadań kształcenia ogólnego we wszystkich okresach rozwoju psychicznego wymaga rozumienia znaczenia wielu pojęć

różnorodnych pod względem stopnia konkretności. Stopień konkretności pojęć zależy od tego, czy mają one swoje desygnaty – odpowiedniki w otoczeniu i są one dostępne bezpośredniemu, zmysłowemu poznaniu. Są nimi np.: przedmioty, świat roślin, zwierząt, zjawiska atmosferyczne i wszystkie inne. Jeśli dostępne są bezpośredniej obserwacji, nie ma trudności w przyswojeniu tych pojęć. Znacznie trudniej natomiast przebiega rozumienie i przyswajanie tych pojęć, które nie mają swych desygnatów, a dotyczą określenia stosunków międzyludzkich (gniewać się, oskarżać), cech charakteru, stanów psychicznych, liczebności przedmiotów. Proces przyswajania tej grupy pojęć jest znacznie dłuższy i wymaga wielu doświadczeń, oraz organizowanych sytuacji, zdarzeń. Kształtowanie pojęć i ich przyswajanie jest ściśle powiązane z rodzajem myślenia, które rozwija się z wiekiem.

„Myślenie jest czynnością umysłową, dzięki której poznajemy rzeczywistość w sposób pośredni”.[1]

W psychologii przyjęto następujące rodzaje myślenia:

- **sensoryczno – motoryczne**
- **konkretno – wyobrażeniowe**
- **słowno – logiczne (abstrakcyjne)**

Myślenie sensoryczno – motoryczne – czyli zmysłowo-ruchowe, występuje u dzieci w pierwszych dwóch latach życia. Orientacja o otaczającym świecie tworzy się głównie na podstawie tego, co dziecko dotyka i czym manipuluje, co bada. Pojęcie danego przedmiotu sprowadza się do zapamiętanego obrazu, który wyprzedza rozumienie, a w dalszej kolejności przyswojenie jego symbolu słownego wraz z jego znaczeniem. Proces kształtowania pojęć łączy się z mową, gdyż słowa staja się nazwami pojęć, dostrzegamy, uświadamiamy sobie znaczenie rozwoju mowy dla rozwoju myślenia dzieci.

„Mowa stwarza nowe warunki dla przebiegu procesów myślenia, dziecko kojarzy przedmiot ze słowem, które go oznacza. Dzięki

wytworzonemu związkowi między przedmiotem a słowem, na dźwięk samego słowa, dziecko szuka tego przedmiotu i wówczas jest to myślenie **konkretno-wyobrażeniowe”.**[2]

W umyśle powstają obrazy zwane wyobrażeniami różnych elementów rzeczywistości. Są one odtworzeniami minionych spostrzeżeń. Dziecko może wyobrazić sobie las, w którym zbieraliśmy grzyby, jezioro, w którym kąpaliśmy się oraz wiele innych zjawisk i zdarzeń. Dzięki wyobrażeniom spostrzeżenia dzieci nie giną bez śladu; pozwalają gromadzić wiadomości o przyrodzie.
„Dostarczenie dziecku treści o charakterze obrazów opartych tylko na spostrzeżeniach i wyobrażeniach konkretnych rzeczy i zjawisk otaczającego go środowiska nie gwarantuje jeszcze pełnego poznania. Rozwój wyobrażeń przyrodniczych stanowi jednak wstępny szczebel na drodze kształtowania się najwyższej formy myślenia, jakim jest myślenie pojęciowe” zwane także **abstrakcyjnym** lub **słowno – logicznym**.[3]

W tworzeniu pojęć biorą udział następujące operacje myślowe:

- **analiza –** myślowe rozdzielanie poznanych całości (przedmiotów sytuacji, zadań) i wykrywanie ich części składowych.
- **synteza –** scalanie rozdzielonych przez analizę elementów. Obie czynności są nierozłączne i występują równocześnie w toku poznawania.
- **porównywanie –** czynność myślowa, w której ujmuje się podobieństwa i różnice zestawionych przedmiotów i innych składników rzeczywistości.
- **abstrahowanie –** polega na wyróżnieniu jednej własności rzeczy
  z pominięciem innych cech.
- **uogólnianie –** to synteza wspólnych cech dla grupy przedmiotów, zjawisk lub sytuacji jednego rodzaju.[4]

„Dzięki wymienionym czynnościom myślowym w każdej jednostce rozwija się zdolność do grupowania przedmiotów, zjawisk czy

sytuacji o wspólnych cechach, na podstawie których przypadki należące do danej klasy można odróżnić od innych elementów świata".[5]

Zdolność ta, zwana myśleniem pojęciowym ma duże znaczenie przystosowawcze. Dzięki niej dzieci uczą się odróżniać np. ziemniak od jabłka, kłamstwo od prawdy itp.

Kierunki rozwoju pojęć są podobne u wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym, jakkolwiek osiągnięty przez poszczególne jednostki poziom rozwoju w tej dziedzinie nie jest jednolity.

„W procesie przyswajania sobie pojęć, dziecko przechodzi od pojęć prostych do bardziej złożonych, wytwarzając stopniowo pojęcia uporządkowane hierarchicznie, tj. włączane do coraz szerszych klas"[6] np. dziecko 6 letnie rozumie już nie tylko że róża, tulipan i fiołek są kwiatami, a kasztan i lipa drzewami, lecz także, że jedno i drugie – kwiaty i drzewa- to rośliny.

Drugi kierunek to przechodzenie od pojęć ogólnych do szczegółowych.

Dzieci przyswajają najpierw pojęcia rodzajowe – drzewa, kwiaty, ptaki, a potem dopiero pojęcia poszczególnych gatunków tych roślin i zwierząt.

Wraz z wiekiem dziecko coraz sprawniej odróżnia cechy ogólne, wspólne całej grupie przedmiotów, od cech szczegółowych, a zwiększenie się zasobów słownika czynnego, ułatwia mu wytwarzanie pojęć specyficznych.

Pani **H. Gutowska** proponuje siedem etapów w procesie kształtowania pojęć:

1 > zetknięcie dziecka z przedmiotami, zjawiskami, nazywanie przedmiotów i zjawisk, pokazywanie przedmiotów tej samej klasy,
2 > porównywanie przedmiotów, grupowanie ich według określonej

cechy,

3 > porównywanie przedmiotów, wyszukiwanie cech wspólnych,
4 > porównywanie przedmiotów, wyszukiwanie cech różniących,

5 > abstrahowanie (odrzucanie, pomijanie cech nieistotnych),
6 > uogólnianie cech istotnych, stałych, wiązanie z nazwą, próby definiowania,

7 > zastosowanie przyswojonego pojęcia w nowych sytuacjach, w innym kontekście, dzięki czemu dziecko utrwala pojęcia nowe, zdobywa większą jasność i wyrazistość, oraz włącza je do systemu pojęć już znanych [7]

---

[1] St. Lipina: Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym. WSiP Warszawa 1984, s.18

[2] W. Szewczuk: Psychologia, WsiP, Warszawa 1975, s. 332

[3] A. Jurkowski: Ortogeneza mowy i myślenia. WsiP, Warszawa 1975, s. 121

[4] A. Jurkowski: Tamże, s. 137

[5] J.S. Burner: Poza dostarczone informacje, PWN, Warszawa 1975, s. 137

[6] E.B. Hurlock: Rozwój dziecka, PWN, Warszawa 1960

[7] H. Gutowska: Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasie 1-3, Książka przedmiotowo-metodyczna WSiP Warszawa 1982

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Wnioski z badań

Na podstawie analizy Rozporządzenia MEN-u dotyczącego zadań pedagoga szkolnego i wywiadu z nim przeprowadzonego należy podkreślić, iż działalność pedagoga ulega zmianom. Dotychczasowe działania pedagoga były skierowane na potrzeby uczniów przejawiających trudności wychowawcze i dydaktyczne oraz udzielaniu pomocy wychowawcom i rodzicom w eliminowaniu ich.

Natomiast teraźniejszy zakres czynności pedagoga obejmuje sferą swych wpływów całą społeczność. Działania w pracy opiekuńczo-wychowawczej opierają się nie tylko na pomocy, ale głównie na współpracy z nauczycielami, wychowawcami, rodzicami i instytucjami. W zakresie swych działań pedagodzy organizują różne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, ich rodziców i nauczycieli.

Wszystkie postawione przeze mnie hipotezy znalazły potwierdzenie w wynikach badań i doprowadziły do stwierdzenia, iż:

rola pedagoga szkolnego w szkole podstawowej jest ogromna, gdyż jego działalność obejmuje wszystkie płaszczyzny życia szkolnego, oczekuje się od niego dobrego poznania środowiska szkolnego i rodzinnego uczniów, zapobiegania przejawom niedostosowania społecznego, trudnościom dydaktycznym, stosowania profilaktyki i wsparcia w rozwiązywaniu problemów dzieci i z dziećmi. Z wyżej wymienionych powodów pedagog jest potrzebny w szkole uczniom, nauczycielom, wychowawcom i rodzicom.

Największą trudność w pracy pedagoga szkolnego sprawia wzrost zachowań patologicznych, brak należytej współpracy z rodzicami, ale także trudności finansowe i lokalowe szkoły.

Na podstawie przeprowadzonej analizy czynności podejmowanych przez pedagoga można zaobserwować następującą strukturę

diagnoza- profilaktyka- pomoc.

Działalność diagnostyczna polega na rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Analiza przyczyn niepowodzeń w nauce i nieprzystosowania społecznego jest punktem wyjścia do organizacji profilaktyki wychowawczej. Pedagog szczególną uwagę przywiązuje do takich działań jak: profilaktyka uzależnień, profilaktyka trudności w uczeniu się, zachowaniu, kształtowaniu postaw, wykazywaniu korzyści płynących z zachowań akceptowanych, współpraca z instytucjami i organizacjami wspomagającymi wychowawcze funkcje szkoły.

Stwarzanie korzystnych warunków rozwoju uczniów w szkole i środowisku życia ucznia polega na:

- organizowaniu działań związanych z realizacją programów profilaktycznych,
- szerzeniu kultury pedagogicznej wśród rodziców i nauczycieli,
- organizowanie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęć reedukacyjnych, terapeutycznych i wyrównawczych.

Na podstawie badań i powyższych wywodów jestem skłonna stwierdzić, że pedagog przywiązuje największą uwagę do zadań z zakresu profilaktyki wychowawczej i ogólnowychowawczej. Programowe zadania pedagog przystosowuje do warunków chwili, sytuacji, kontekstu społecznego, potrzeb środowiska, typu szkoły i problemów występujących na jej terenie. Pedagog modyfikuje je i wprowadza własne pomysły.

Jego zdaniem efektywność pracy wychowawczej zależy od zharmonizowania działań pedagoga z czynnościami wychowawców i dobrej współpracy z instytucjami współuczestniczącymi w procesie wychowania, opieki i profilaktyki, ale także od własnej aktywności polegającej na stosowaniu nowatorskich form i metod pracy. Dlatego też podkreślił konieczność podnoszenia swoich kwalifikacji.

Pełnienie dobrze funkcji pedagoga szkolnego jest powinnością bardzo trudną i zarazem odpowiedzialną. Na rezultaty pracy zazwyczaj trzeba długo czekać, a często też zależą one od czynników, na które pedagog nie ma wpływu. W swojej pracy napotyka na wiele trudności między innymi wzrost zachowań patologicznych młodzieży oraz tendencje nauczycieli do obciążenia pedagoga swoimi obowiązkami. Badany pedagog cieszy się autorytetem wśród uczniów i szeroko podkreśla korzyści, jakie czerpie z jego pracy młodzież szkolna.

Wysoko ocenił też prestiż swojego zawodu w związku z pełnionymi przez siebie różnorodnymi rolami:

- organizatora procesu wychowania, opieki i profilaktyki;
- kompetentnego konsultanta, doradcy metodycznego nauczycieli i wychowawców;
- opiekuna, terapeuty-bezpośrednio pomagającego uczniom;
- mediatora w interakcji uczeń-uczeń, nauczyciel-uczeń, rodzice-nauczyciel, uczeń-rodzice;
- obrońcy i rzecznika praw ucznia;
- doradcy-konsultanta informacyjno-prawnego rodziców;
- pośrednika między szkołą a środowiskiem oraz instytucjami wspomagającymi szkołę w pełnieniu przez nią różnych zadań.

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Zachowanie bezpieczeństwa

podczas wycieczek. Regulamin wycieczek w Przedszkolu nr 118 w Krakowie

Jednym z głównych obowiązków przedszkola jest troska o zdrowie i bezpieczeństwo dziecka, o czym mówi Instrukcja Ministerstwa Oświaty. Znajdują się tam wyjaśnienia dotyczące pobytu dzieci poza przedszkolem i organizowania wycieczek. Wskazania zawarte w tej instrukcji, nauczyciel powinien dokładnie znać i stosować. Główne wskazówki dotyczące bezpieczeństwa na wycieczce to:

- dobra znajomość terenu, na który wyprowadza się dzieci
- zapewnienie sobie dostatecznej pomocy ze strony osób dorosłych
- częste przeliczanie dzieci
- zabranie ze sobą apteczki
- umiejętność udzielenia pierwszej pomocy
- zaznajomienie dzieci z przepisami ruchu drogowego i przypominanie ich przed wyjściem w teren
- poinformowanie dzieci o istnieniu roślin trujących i stosować zakaz ich zrywania
- poinformować dzieci o niebezpieczeństwie zbliżania się do dzikich zwierząt

Znaczenie oraz wykorzystanie treści wycieczek w zajęciach dydaktycznych i wychowawczych

Trudno byłoby zrealizować materiał programowy bez organizowania różnych wycieczek. Wycieczka dostarcza wiele przeżyć, doświadczeń, wiadomości w sposób bezpośredni, poprzez zetknięcie się z przedmiotami, zjawiskami, faktami. Na wycieczce na dziecko działają różnego rodzaju bodźce, które je aktywizują i pozwalają na pełniejsze przyswojenie wiedzy. Jednak bardzo często zdarza się, że wiadomości i

spostrzeżenia, które stanowią zaplanowany cel wycieczki, gubi się wśród innych spostrzeżeń. Dlatego też powinniśmy zawsze uporządkować spostrzeżenia, przeżycia, doświadczenia, aby mogły one być w pełni wykorzystane i przyswojone przez dzieci. Podczas wycieczki dziecko samorzutnie bardzo dużo obserwuje, często są to spostrzeżenia nie ukierunkowane i mogą być błędnie zrozumiane. Aby uniknąć takich przypadków należy najpierw zorientować się, co dzieci wyniosły z wycieczki, jakie fakty utrwaliły sobie najbardziej, następnie uporządkować, niekiedy rozszerzyć i wybranymi formami utrwalić zdobytą wiedzę.

Sprawdzenie, uporządkowanie i utrwalanie wiedzy, może mieć formę swobodnych wypowiedzi, rozmowy czy też formę plastyczną. Wypowiedzi dzieci są wtedy pełniejsze, ciekawsze i to zarówno podczas zajęć zorganizowanych, jaki swobodnych kontaktów. Prace plastyczne po odbytej wycieczce są o wiele bogatsze, zarówno jeśli chodzi o barwę jak i samą treść wytworu. Częste wycieczki, a za ich pośrednictwem kontakt z przyrodą, interesującymi ludźmi wzbogaca wyobraźnię dziecka.

Podczas wycieczek dzieci zbierają różne tworzywa i okazy przyrodnicze, które zabierają do przedszkola, co wzbogaca działalność artystyczną dzieci. Wycieczki dostarczają też okazów do kącika przyrody, dzieci oglądają okazy, pielęgnują je, obserwują. Wycieczki do środowisk społecznych zapoznają dzieci z pracą wielu ludzi. Zaobserwowane czynności dzieci wykorzystują potem podczas zabaw konstrukcyjnych i tematycznych. Przeżycia dzieci będą pobudzały do samodzielnego wypowiadania się, a więc staną się okazją do prowadzenia rozmów indywidualnych.

Wiedza i umiejętności wyniesione w trakcie zajęć, których podstawą jest wycieczka, są pełniejsze, ciekawsze i trwalsze, gdyż bazują na przeżyciach, doświadczeniach i czynią codzienna pracę w przedszkolu ciekawszą i całościową.

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy -

potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.

Współudział pedagoga szkolnego w organizowaniu procesów dydaktycznych

Ta grupa zadań odnosi się przede wszystkim do stymulowania rozwoju uczniów wybitnie uzdolnionych przy ścisłej współpracy z wychowawcami klas. Pracuje również w zakresie wyrównywania startu szkolnego dzieci, kontrolując pracę z dziećmi sześcioletnimi, uczestniczy też w miarę potrzeby w badaniu dojrzałości szkolnej. Dla uczniów wykazujących niepowodzenia szkolne, po dokonaniu dokładnych badań diagnostycznych, organizuje grupy wyrównawcze, reedukacyjne i dyspanseryjne, czuwa nad przebiegiem pracy i nad osiągnięciami dzieci z deficytami rozwojowymi lub z lukami w wiadomościach[1].

Charakterystyka badanej populacji

Wywiad przeprowadziłam u pedagoga szkolnego w szkole Podstawowej nr 3 w Ostródzie. Pani pedagog ukończyła studia wyższe i posiada dyplom ukończenia pedagogiki z przygotowaniem pedagogicznym. Ukończyła również kur specjalistyczny. Zawód, który wykonuje jest drugim zawodem, wcześniej pracowała 22 lata jako nauczyciel nauczania początkowego, natomiast od 7 lat zajmuje stanowisko pedagoga szkolnego. Motywacja zmiany profesji była różna: wolny etat, zamiłowania do pracy z dziećmi oraz brak innych ofert pracy.

W trakcie przeprowadzania wywiadu oraz analizy dokumentów zwróciłam uwagę na warunki, w jakich pracuje pedagog. Otóż

pedagog posiada własny gabinet, jednak nie jest on zbyt bogato wyposażony. Jako przyczynę takiego stanu wymieniła niskie środki finansowe szkoły.

Istotny moim zdaniem był fakt, iż pokój znajdował się w ustronnym miejscu, gdzieś na końcu korytarza. Pytani o drogę uczniowie bez chwili zastanowienia wskazywali kierunek lub sami prowadzili mnie do drzwi gabinetu.

---

[1] I. Jundziłł: *„Pedagog szkolny”*, (w:) Encyklopedia Pedagogiczna, pod red. W. Pomyłko, Warszawa 1993, s. 534

Jeśli szukają Państwo pomocy w napisaniu własnej pracy - potrzebują Państwo fachowych konsultacji to polecamy stronę pisanie prac - profesjonalna pomoc w pisaniu prac w granicach prawa.