

**Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu**

**Pedagogiczno-społeczny  
wymiar wyzwań współczesności.  
Wybrane konteksty**

pod redakcją

Joanny Jachimowicz  
Zdzisławy Załony

Nowy Sącz 2022

**Redaktor Naukowy**

dr Joanna Jachimowicz  
dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS

**Redaktor Wydania**

dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS

**Recenzja**

prof. dr hab. Bożena Muchacka

**Redaktor Techniczny**

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
Nowy Sącz 2022

ISBN 978-83-67661-02-7

**Wydawca**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl  
www.ans-ns.edu.pl

**Adres redakcji**

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl  
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

**Druk**

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.  
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk  
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz  
tel.: +48 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

## Spis treści

Wstęp..... 5

### CZEŚĆ I.

#### KONTEKSTY POTRZEB DZIECIŃSTWA W WYMIARZE PEDAGOGICZNYM

##### **Anna LELITO**

Znajomość potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa i ich realizacja przez nauczycieli wychowania przedszkolnego ..... 10

##### **Krystyna MYJAK**

Realizacja indywidualizacji procesu nauczania i wychowania w szkole zgodnie z potrzebami dzieci w okresie późnego dzieciństwa ..... 24

### CZEŚĆ II.

#### PEDEUTOLOGICZNE KONTEKSTY W WYMIARZE PEDAGOGICZNYM

##### **Magdalena LORCZYK**

Obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III ..... 40

##### **Angelika MIARECKA**

Symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i częstotliwość ich odczuwania ..... 56

##### **Kinga KOSTRZEWA**

Wiedza i umiejętności nauczycieli dotyczące tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu ..... 67

### CZEŚĆ III.

#### KONTEKSTY EDUKACYJNE W WYMIARZE PEDAGOGICZNYM

##### **Patrycja POREBA**

Organizacja czytelnictwa uczniom klas III szkoły podstawowej przez nauczycieli i rodziców ..... 78

##### **Arleta FIUT**

Rodzina i środowisko lokalne jako źródła przekazywania dziedzictwa kulturowego oraz kształtowania poczucia tożsamości u dziecka ..... 91

**Natalia NOWAK**

„Osiedlowy LEGO-świat” – innowacja pedagogiczna dla dzieci w wieku przedszkolnym ..... 103

**Paulina ZIĘBOWICZ**

Prace plastyczne dzieci w wieku przedszkolnym – przygotowanie nauczyciela do zajęć plastycznych i ich realizacja w praktyce..... 124

**CZEŚĆ IV.**

**KONTEKSTY KOMUNIKACJI I KARY W WYMIARZE SPOŁECZNYM**

**Joanna JACHIMOWICZ, Zdzisława ZACŁONA**

O potrzebie komunikacji międzykulturowej we współczesnym świecie ..... 136

**Łucja WARDEGA**

Kara śmierci w świetle różnych dyscyplin naukowych, tekstów kultury i dyskusji społecznych ..... 150

## Wstęp

Wymiary współczesności przedstawiane są zarówno w opracowaniach typowo naukowych, teoretycznych, jak i w rozważaniach mających odniesienia do praktyki w różnych obszarach życia człowieka. Problematyka ta jest bogata i niezwykle złożona, dlatego można ją rozpatrywać w rozmaitych kontekstach, w zależności od zainteresowań hermeneutyczno-fenomenologicznych badaczy. Podejmowana jest ona również w szerokich ujęciach społecznych, co jest cenne dla pogłębiania wiedzy o współczesnych zjawiskach, dostrzeganych w małych oraz dużych grupach społecznych. Szczególne miejsce pośród tematyki społecznej zajmuje pedagogiczna optyka wielu zagadnień związanych ze współczesną edukacją. Zaprezentowane i wybrane konteksty tych rozważań są interesujące oraz dają wycinkowy wgląd w aktualną problematykę edukacyjną.

Autorami tekstów są studenci – członkowie Koła Naukowego Pedagogów działającego na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, a także nauczyciele akademicy – opiekunowie naukowemu Koła.

Publikacja zawiera 4 wyodrębnione części, w których przedstawione są teksty pogrupowane według zagadnień tematycznych, mających bezpośredni związek z wybranymi problemami pedagogiczno-społecznymi współczesnego życia. Różnorodność obszarów rozważań teoretyczno-praktycznych wynika głównie z zainteresowań badawczych autorów poszczególnych tekstów, ale wszystkie one wpisują się w poznawczy wymiar aktualnych problemów współczesnej rzeczywistości.

Część pierwsza zatytułowana jest *Konteksty potrzeb dzieciństwa w wymiarze pedagogicznym*. Problematyka poznawania potrzeb dzieci na różnym etapie ich naturalnego rozwoju jest bardzo ważna dla nauczyciela pracującego w przedszkolu oraz w edukacji wczesnoszkolnej, gdyż wyznacza kierunek postępowania wychowawczo-dydaktycznego w procesie edukacji. Zagadnienia te poruszane są w 2 tekstach. Autorką pierwszego z nich jest Anna Lelito, która przedstawia, jakie potrzeby dzieci w okresie średniego dzieciństwa znają nauczyciele i jak je realizują w praktyce wychowania przedszkolnego. Krystyna Myjak z kolei przekonuje, że indywidualizacja w procesie nauczania oraz wychowania jest kategorią wielowymiarową. Otwarcie się nauczyciela na poznanie potrzeb dzieci i budowanie spersonalizowanej przestrzeni edukacyjnej w szkole dla każdego ucznia to zagadnienie dotyczące różnych poziomów i wymiarów indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej.

W drugiej części tego opracowania poruszana jest problematyka zawodu nauczyciela w aspektach pedagogicznych, a nosi on tytuł *Pedeutologiczne konteksty w wymiarze pedagogicznym*. Pedeutologiczne konteksty pracy nauczyciela, świadomość budowania poprawnych relacji z podmiotami edukacji rzutuje na postrzeganie przez nie nauczyciela i budowanie jego obrazu. Zebranie materiału empirycznego o opiniach uczniów klas III na temat obrazu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i jego analizę obszarem swoich zainteresowań uczyniła Magdalena Lorczyk. Rzeczywisty obraz nauczyciela jest wskazówką dotyczącą tego, jak dzieci postrzegają nauczyciela, na jakie cechy osobowe i sytuacje szkolne zwracają szczególną uwagę. Tego rodzaju rozeznanie może być dla każdego nauczyciela podstawą do podejmowania pracy nad własnym

rozwojem osobistym i zawodowym. Symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli to problem stale aktualny i istotny. Problematykę tę podejmuje Angelika Miarecka, opisując symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i częstotliwość ich odczuwania w ich opinii. Wyniki badań empirycznych są poznawczo interesujące oraz dają inspirację do namysłu nad efektywnością pracy i satysfakcją zawodową nauczycieli. Zadawalające wypełnianie roli zawodowej nie jest możliwe bez posiadania przez nauczycieli odpowiedniego zakresu wiedzy merytorycznej i metodycznej, gdyż na jej bazie powstają konkretne umiejętności, niezbędne do realizacji procesu edukacyjnego. Kinga Kostrzewa prezentuje wyniki badań dotyczące wiedzy i umiejętności nauczycieli przedszkoli w zakresie edukacji społeczno-przyrodniczej. We współczesnych tendencjach, w rozważaniach o edukacji, podkreśla się, że środowisko jest istotnym elementem edukacyjnym. W oparciu o zapisy aktualnej podstawy programowej obowiązującej w przedszkolu, nauczyciele powinni świadomie inspirować oraz stymulować dzieci do wielostronnego rozwoju poprzez wykorzystywanie najbliższego otoczenia społeczno-przyrodniczego, w którym funkcjonuje placówka.

Trzecia część publikacji obejmuje teksty, w których poruszane są *Konteksty edukacyjne w wymiarze pedagogicznym*. Kształtowanie postaw czytelniczych oraz promowanie czytelnictwa u uczniów klas III szkoły podstawowej wymaga zaangażowania zarówno ze strony szkoły, jak i rodziców. Patrycja Poręba poświęca swój tekst organizacji procesu upowszechniania czytelnictwa wśród dzieci. Różne działania tego typu sprzyjają poznawaniu przez dzieci faktów o otaczającej rzeczywistości oraz dostrzeganiu zależności pomiędzy nimi, inspirują do wzbogacania kompetencji językowych oraz do lepszego rozumienia świata. Rodzina i środowisko lokalne są źródłem przekazywania dziedzictwa kulturowego dzieciom oraz kształtowania w nich poczucia własnej tożsamości. Tekst Arlety Fiut dotyczy wartości rodziny oraz środowiska życia dziecka, dzięki którym dzieci uzyskują informacje o zwyczajach kulturowych przekazywanych z pokolenia na pokolenie, jak również kształtują przynależność do określonego regionu i kultury. Edukacja regionalna to szczególnie ważny obszar edukacji wczesnoszkolnej, którego celem jest wspieranie wszelkich działań zmierzających do poszerzania wiedzy na temat swoich korzeni, pochodzenia i dziedzictwa kulturowego. Innowacyjność oraz nowatorstwo przenika wiele obszarów współczesnego życia. Wytwarzanie nowych, nietypowych, oryginalnych pomysłów i wprowadzanie ich do praktycznego wykorzystywania wymaga osób, które potrafią być kreatywne i twórcze. Także od nauczycieli oczekuje się innowacyjności, gdyż innowacje pedagogiczne to zagadnienie ważne we współczesnej edukacji, a rozwijanie kreatywności dzieci, ich wyobraźni i pomysłowości promuje kształcenie zintegrowane z obszarami podstawy programowej, jednocześnie wzbogaca ofertę edukacyjną placówki oświatowej. Natalia Nowak prezentuje innowację swojego autorstwa dla dzieci w wieku przedszkolnym. Tematykę prac plastycznych dzieci w wieku przedszkolnym podejmuje Paulina Ziębowicz. Autorka zwraca uwagę na przygotowanie nauczyciela do zajęć i ich praktyczną realizację. Rozważania podjęte przez tę autorkę są istotne, gdyż znajomość i stosowanie przez nauczyciela rozmaitych technik pozwala dzieciom nabywać w trakcie zajęć nowe umiejętności, odczuwać radość z tworzenia prac plastycznych, ale również wzbogacać się w zakresie wychowania estetycznego.

W ostatniej, czwartej, części publikacji – zatytułowanej *Konteksty komunikacji i kary w wymiarze społecznym* – teksty korespondują ze społecznymi aspektami ważnych zagadnień dla współczesnych społeczeństw. Komunikacja społeczna – jako złożony proces wytwarzania, przekształcania i przekazywania informacji – dotyczy jednostek, grup społecznych i organizacji różnego szczebla. We współczesnym świecie zagadnienie to nabiera istotnego znaczenia, a nabywanie kompetencji komunikacyjnych w wymiarze międzykulturowym staje się podstawą wymiany myśli, kultury, nowoczesnych technologii i interesów ekonomicznych podmiotów wywodzących się z odmiennych kultur. Tematykę tę prezentują Joanna Jachimowicz oraz Zdzisława Załona, które piszą o konieczności nabywania wiedzy o międzykulturowym komunikowaniu się, modyfikacji postaw, a także zachowań wobec różnych podmiotów społecznych z poszanowaniem ich odmienności i otwarcia się na konstruktywny dialog. Łucja Wardęga ukazuje temat kary śmierci wymierzanej za najpoważniejsze przestępstwa przeciw życiu. Autorka w rozważaniach wchodzi na niełatwy grunt sankcji w kategoriach kary najsurowszej. Zebrane opinie studentów pobudzają do namysłu i refleksji oraz pokazują, że młodzież akademicka ma rozeznanie w obcych kulturach i zasadach karania, a ich poglądy i przekonania szybko ewoluują, co w przyszłości może wpłynąć na społeczne pojmowanie doktryny kary.

Na zakończenie warto podkreślić, że przedstawione teksty obejmują tylko niewielki zakres zagadnień, które mieszczą się w problematyce określonej jej tytułem. Zarówno rozważania teoretyczne, jak i analiza wyników badań własnych poszczególnych autorów to tylko wybrane problemy o określonym terytorialnym zasięgu, dotyczące konkretnego terenu i grupy badawczej, ale mogą one stanowić inspirację do dalszych pogłębionych eksploracji empirycznych.

Publikacja ta jest adresowana przede wszystkim do studentów kierunków nauczycielskich – przyszłych nauczycieli, lecz skorzystać z niej mogą także pracujący już w zawodzie nauczyciele, którzy chcą pogłębiać swoją wiedzę i z refleksją podejmować samokształcenie oraz doskonalenie osobowe, konieczne w procesie starania się o wyższe stopnie awansu zawodowego.

Joanna Jachimowicz  
Zdzisława Załona





**CZEŚĆ I.**  
**KONTEKSTY POTRZEB DZIECIŃSTWA**  
**W WYMIARZE PEDAGOGICZNYM**

**Anna LELITO**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **ZNAJOMOŚĆ POTRZEB DZIECI W OKRESIE ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA I ICH REALIZACJA PRZEZ NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO**

### **Streszczenie**

Każdego dnia wszyscy ludzie odczuwają różnego rodzaju pragnienia czy potrzeby. Są one nieodzownym elementem naszego życia, występującym od poczęcia aż do śmierci. W związku z tym niniejszy artykuł został poświęcony problematyce znajomości potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa przez nauczycieli wychowania przedszkolnego. Jest to niezwykle ważne zagadnienie, związane z codzienną pracą z dziećmi w wieku przedszkolnym. Świadomość potrzeb dzieci jest konieczna, aby prawidłowo móc je zrealizować. Jest to szczególnie ważne wśród grupy nauczycieli, których zadaniem jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka.

**Słowa kluczowe:** potrzeba, okres średniego dzieciństwa, prawidłowy rozwój, znajomość, diagnoza, realizacja, nauczyciel wychowania przedszkolnego, dziecko.

### **Summary**

Every day, all people feel different kinds of desires or needs. They are an indispensable element of our life, from conception to death. Therefore, this article is devoted to the problem of the knowledge of the needs of children in middle childhood by pre-school teachers. It is an extremely important issue related to the daily work with preschool children. Being aware of children's needs is necessary to be able to meet them properly. This is especially important among the group of teachers whose task is to support the overall development of the child.

**Key words:** need, middle childhood, proper development, knowledge, diagnosis, realization, preschool teacher, child.

### **Wprowadzenie**

Każdy nauczyciel, który na co dzień pracuje z dziećmi w okresie średniego dzieciństwa musi być świadomy, jakie stoją przed nim zadania związane z pełnieniem tej funkcji. Jedną z nich jest realizacja potrzeb dzieci w tym okresie. Jest to jedno z najważniejszych zadań, jakie pełni nauczyciel. Sama świadomość potrzeby realizacji czegoś nie jest wystarczająca. Bardzo ważne jest również rozumienie wagi zadania i jego zakresu. Zasadne jest zatem, żeby podjąć próby zdefiniowania podstawowych pojęć związanych z tym zagadnieniem.

Pierwszym pojęciem, które zostanie przeanalizowane, jest „potrzeba”. Według W. Okonia, „potrzeba to stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku np. w zapewnieniu sobie warunków życia, utrzymania gatunku, osiągnięcia pozycji społecznej” (2001, s. 308). Na potrzeby niniejszego tekstu termin „potrzeba” rozumiany jest jako zespół cech oraz właściwości, które są niezbędne dziecku do optymalnego rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie.

Warto zauważyć, że obok pojęcia „potrzeba” niezwykle istotne jest również rozumienie oraz znajomość priorytetowego określenia dla rozważań nad omawianą problematyką. Jest nim okres średniego dzieciństwa. Jak podaje literatura przedmiotu, okres średniego dzieciństwa może być nazywany też wiekiem bądź okresem przedszkolnym, który trwa od 4. do 6. roku życia. Jest on poprzedzony wczesnym dzieciństwem, a po jego zakończeniu dziecko wchodzi w okres późnego dzieciństwa (Kielar-Turska, 2000, s. 83). Należy zauważyć, że spośród wszystkich okresów rozwojowych, wiek ten jest szczególnie ważny w życiu każdego człowieka. Wejście w okres średniego dzieciństwa to dla wielu dzieci czas diametralnych zmian. Dla większości z nich to moment rozpoczęcia procesu edukacji, w trakcie którego dzieci zdobywają szereg kluczowych umiejętności i kompetencji, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania na dalszych etapach rozwoju. Proces ten zachodzi zwłaszcza w przedszkolu, dlatego wskazane jest, żeby nauczyciele, którzy towarzyszą dziecku w tym czasie, mieli świadomość znaczenia tego etapu, znali potrzeby dzieci, które w tym okresie występują, a także potrafili je prawidłowo zrealizować.

Kolejnym terminem, którego klarowne rozumienie jest nieodzowne, jest pojęcie „realizacja”, też ściśle związane z okresem średniego dzieciństwa. Termin ten w oparciu o literaturę przedmiotu rozumiany jest jako wprowadzanie czegoś w rzeczywistość w sposób praktyczny, poprzez podejmowanie określonych zadań i działań.

Podsumowując, można stwierdzić, że problematyka realizacji potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa wymaga znajomości i prawidłowego rozumienia definicji podstawowych pojęć z tego zakresu. Są one niezbędne do tego, żeby podejmować właściwe działania oraz profesjonalnie wykonywać swoją pracę. Z tego też względu ważne jest, aby posiadali oni elementarną wiedzę z tego zakresu i mieli świadomość znaczenia ich realizacji.

### **1. Potrzeby dzieci w okresie średniego dzieciństwa w świetle psychologii rozwoju dziecka i ich realizacja przez nauczycieli wychowania przedszkolnego**

Okres średniego dzieciństwa jest czasem intensywnego rozwoju fizycznego, psychicznego i umysłowego dziecka. Należy pamiętać, że razem ze zmianami rozwojowymi, jakie będą zachodzić w tym czasie, będą pojawiać się także nowe potrzeby, których zaspokojenie jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania na kolejnych etapach życia. J. Danilewska, powołując się na A. Masłowa, twierdzi, że „po zaspokojeniu potrzeb podstawowych (biologicznych, bezpieczeństwa, szacunku i miłości) powstaje możliwość samorealizacji i wówczas dochodzą do głosu potrzeby warunkujące w pełni ludzką egzystencję, człowieka, które skłaniają człowieka ku celom poznawczym, estetycznym, społecznym” (ruj.uj.edu.pl, dostęp: lipiec 2021, s. 2). To właśnie A. Masłow dokonał najbardziej znanej klasyfikacji potrzeb człowieka, dzieląc je na potrzeby niższego i wyższego rzędu. Do tych pierwszych zaliczył m.in. potrzeby fizjologiczne, potrzebę bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku oraz samorealizacji. Według niego po ich zaspokojeniu jednostka może realizować potrzeby wyższego rzędu, takie jak: potrzeby poznawcze, estetyczne i samorealizacji. Analizując tę teorię, można stwierdzić, że wymienione potrzeby są konieczne do zaspokojenia na wszystkich etapach życia.

Aby dziecko rozwijało się harmonijnie, konieczne jest, aby już od najmłodszych lat znać potrzeby dzieci i świadomie je zaspokajać. W związku z tym Autorka zajmie się ich analizą w tym okresie w 4 charakterystycznych dla psychologii rozwoju człowieka aspektach: fizycznym, poznawczym, społecznym i emocjonalnym.

Patrząc na rozwój fizyczny dziecka w okresie średniego dzieciństwa, M. Kielar-Turska podaje, że u dzieci w tym czasie występuje potrzeba odznaczenia się czymś, wyczynu. To właśnie wiek przedszkolny jest okresem, w którym dziecko nabywa nowe, liczne umiejętności, np. jazda na rowerze, nartach, pływanie czy wspinanie. Dzieci w wieku przedszkolnym chętnie sprawdzają swoją zręczność, często rywalizują ze sobą. Standardowo można wyróżnić takie zachowania, jak: chodzenie po krawężniku, zawody w skakaniu, bieganiu, pluciu na odległość (Kielar-Turska, 2013). Odnosząc się do obszaru fizycznego i potrzeb dziecka, należy wspomnieć, że dziecko już w życiu płodowym wykazuje dużą aktywność ruchową. Tu warto podkreślić, że czas ten – ze względu na ogromną potrzebę ruchu – nazywany jest okresem głodu ruchu. Przedszkolak nie jest w stanie skupić się przez dłuższy czas na jednej czynności, a rodzaj jego aktywności szybko zmienia się. Dzieci w tym okresie stają się coraz bardziej samodzielne. Zauważyć można to głównie w doskonaleniu się umiejętności samodzielnego ubierania, spożywaniu posiłków czy w toalecie (Kielar-Turska, 2000, s. 83-85). Zjawisko to występuje między 2. a 5. rokiem życia, kiedy dziecko uczy się samodzielności, własnej odrębności, pragnąc odnosić sukcesy na tym polu, dlatego też dorośli powinni pozwolić spełnić dziecku tę potrzebę poprzez okazywanie głównie wsparcia i cierpliwości. Brak stwarzania sytuacji, w których dziecko może się usamodzielniać, może doprowadzić do wyuczonej bezradności (Kielar-Turska, 2013, s. 3). Można zatem wnosić, że zaspokojenie potrzeby ruchu u dziecka w okresie średniego dzieciństwa jest konieczne dla jego prawidłowego funkcjonowania i wspierania jego optymalnego rozwoju, co powinno być nadrzędnym celem wszystkich podmiotów zajmujących się pracą oraz wychowaniem tej grupy dzieci. Niezaspokojone potrzeby w tym okresie, głównie silna potrzeba ruchu, mogą doprowadzić do kłopotów z koncentracją, skupieniem uwagi, co w przyszłości może mieć negatywne skutki.

Wspominając o czynnościach myślowych, należy przywołać teorię szwajcarskiego psychologa J. Piageta, według którego dzieci w okresie średniego dzieciństwa znajdują się w stadium myślenia przedoperacyjnego, które charakteryzuje się umiejętnością posługiwania się symbolami. W wieku 4 lat intensywnie rozwija się wyobraźnia dziecka, które powoli rozróżnia świat fikcji od świata realnego. Początkowe myślenie na tym etapie, które ma charakter egocentryczny, przekształca się w myślenie konkretno-wyobrażeniowe, a następnie abstrakcyjne. To właśnie wtedy rozpoczyna się zadawanie przez dziecko licznych pytań, dotyczących praktycznie każdej dziedziny życia. M. Wolicki twierdzi, że dzięki temu dzieci lepiej poznają otaczającą nas rzeczywistość, a zaspokojenie tej niezwykle ważnej potrzeby dziecka prowadzi do rozbudzania coraz większej ciekawości i aktywności poznawczej dziecka, jak również uczenia dziecka, aby dążyło do celu mimo napotkanych trudności (2008, s. 417).

Należy pamiętać, że każdy człowiek żyje w określonej grupie osób, z którą łączy go różne związki. W ciągu całego życia należymy do różnych grup, w niektórych z nich przebywamy od narodzin do śmierci, a do niektórych dołączamy lub je opuszczamy w trakcie życia. Bez względu jednak na to, w jakiej zbiorowości przebywamy, tworzymy z tymi ludźmi określoną społeczność. Funkcjonowanie każdego społeczeństwa jest określone konkretnymi regułami, zasadami, wymaga od nas pełnienia przypisanych nam ról. Dzięki przynależności do grupy realizowana jest potrzeba akceptacji. Należy dodać, że dziecko w wieku przedszkolnym podczas interakcji z innymi dziećmi zaspokaja potrzebę kontaktu społecznego, a przez uczestnictwo w danej grupie realizowana jest potrzeba przynależności. Dzięki uczestnictwu w określonej zbiorowości, np. grupie przedszkolnej, dziecko

zaspokajają potrzebę więzi z innymi. Trzeba pamiętać, że brak realizacji tych potrzeb może wiązać się z zachowaniami aspołecznymi lub agresywnymi, unikaniem kontaktów z rówieśnikami albo – co gorsza – izolowaniem się dziecka. Kolejną, niemniej ważną, potrzebą wynikającą z rozwoju społecznego dziecka jest wspomniana wcześniej potrzeba samodzielności oraz poczucia własnej wartości i pewności siebie. Nierealizowanie tych potrzeb może skutkować poczuciem niższości, słabości (Załona, 2020, s. 16). Warto zaznaczyć, że dziecko przez kontakt z innymi zaspokaja także potrzebę akceptacji, bezpieczeństwa i bliskości. Dla właściwego rozwoju emocjonalnego dziecka „największe znaczenie ma autentyczne zainteresowanie się jego odczuciami i zaspokojenie jego podstawowych potrzeb psychicznych” (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 45). Do tych potrzeb A. Klim-Klimaszewska zalicza potrzebę bezpieczeństwa, związku oraz współdziałania z bliskimi, miłości i stabilizacji uczuciowej oraz akceptacji i uznania. Można zatem wnosić, że zaspokajanie potrzeb dziecka związanych ze sferą emocjonalną jest uzależnione w dużym stopniu od jego kontaktów społecznych. To właśnie w trakcie nich młody człowiek może doświadczyć uczucia akceptacji przez innych, ich uznania, poczucia związku z innymi ludźmi. Tego rodzaju interakcje społeczne o charakterze pozytywnym zdecydowanie dają dziecku poczucie bliskości, miłości, a co za tym idzie – bezpieczeństwa.

Warto zaznaczyć, że sama znajomość potrzeb dzieci przez nauczycieli, które wynikają z ich rozwoju, jest niewystarczająca. Konieczne jest także, aby umieć je prawidłowo rozpoznać, czyli zdiagnozować, a następnie zrealizować. W związku z tym diagnozowanie to proces, w trakcie którego nauczyciel, wykorzystując swoją wiedzę oraz dostępne metody, będzie dążył do poznania swojego wychowanka, środowiska, w którym aktualnie przebywa. Dzięki temu rozpozna potrzeby dziecka i stworzy warunki do ich realizacji. Należy zatem podkreślić, że „poznawanie dziecka – jego potrzeb, możliwości, zainteresowań, jest istotnym kierunkiem w pracy nauczyciela, warunkuje właściwe podejście do planowania i prowadzenia pracy pedagogicznej. Wymaga wypracowania pewnych koncepcji w zakresie zdobywania i gromadzenia informacji o rozwoju dziecka” (Sosnowska, <https://dspace.uni.lodz.pl>, dostęp: sierpień 2021, s. 3). Należy także dodać, że umiejętność diagnozowania jest jedną z kluczowych kompetencji, jakie musi posiadać nauczyciel edukacji przedszkolnej, aby każdego dnia prawidłowo wykonywać swoje obowiązki (Kosek, 2016, s. 124).

Środowisko przedszkolne dla dziecka w wieku przedszkolnym jest jednym z pierwszych, a zarazem najważniejszych miejsc, które w sposób bezpośredni i długotrwały wpływa na jego rozwój oraz funkcjonowanie. To właśnie tutaj dziecko wchodzi w nową, nieznaną wcześniej rolę, uczy się funkcjonowania w grupie, przestrzegania jej zasad oraz norm. Dostaje także nowe zadania i obowiązki, które mają na celu rozbudzenie oraz zaspokojenie jego ciekawości świata. Niewątpliwie klimat i warunki, w jakich będzie przebywać, będą wpływać na jego rozwój społeczny i emocjonalny. Wraz z ich zmianami, będą pojawiać się nowe potrzeby rozwojowe, które środowisko przedszkolne jest zobowiązane zaspokajać. Z tego też względu niezwykle ważne jest, żeby środowisko to było odpowiednio zorganizowane, ponieważ dzięki temu może zaspokajać podstawowe potrzeby dziecka, stymulując jego rozwój przez zarówno wspieranie ciekawości poznawczej, jak również aktywności młodego człowieka (Surma, 2011, s. 174).

Nauczyciel przedszkola jest w większości przypadków pierwszym dorosłym spoza rodziny dziecka, który pełni znaczącą rolę w stwarzaniu warunków do optymalnego rozwoju jednostki. Poprzez rozpoznawanie aktualnych potrzeb dzieci, projektuje swoje działania tak, aby je realizować.

R. Muszkieta, pisze, że „nauczyciel to zawód i powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci” (2001, s. 7). Analizując te treści, należy podkreślić, że praca nauczyciela edukacji przedszkolnej znacząco różni się swoją specyfiką od pracy ze starszymi dziećmi. Okres średniego dzieciństwa jest traktowany jako bardzo ważny w życiu człowieka. A. Klim-Klimaszewska twierdzi, że:

dziecko jest podmiotem wychowania. Zatem podstawową umiejętnością pedagogiczną kadry przedszkola jest rozumienie rozwojowych i indywidualnych potrzeb dziecka oraz znajdowanie trafnych dróg ich zaspokajania w specyficznych warunkach placówek wychowania przedszkolnego. Do naczelných założeń należy także uwzględnienie [...] potrzeb biologicznych i psychicznych dziecka (2010, s. 23).

Oznacza to, że nauczyciel, planując swoje działania, ma obowiązek uwzględniać aktualne potrzeby podopiecznych, a następnie projektować i dostosowywać je tak, aby zaobserwowane potrzeby zaspokoić. Należy zaznaczyć, że podstawowym dokumentem regulującym zadania placówek przedszkolnych, a w szczególności nauczycieli, jest program wychowawczo-dydaktyczny, opracowywany na bazie podstawy programowej wychowania przedszkolnego. To on wyznacza kierunek działań nauczycieli i zadania, jakie muszą zrealizować z uwzględnieniem potrzeb oraz możliwości rozwojowych dzieci (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 60-62).

Wykonując pracę nauczyciela, trzeba liczyć się z ogromnym wyzwaniem oraz odpowiedzialnością, jaka wiąże się z pełnieniem tej profesji. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie odpowiednich warunków, żeby dziecko mogło poznać własne potrzeby, a następnie je samodzielnie lub z pomocą dorosłego zaspokoić, ponieważ dzięki temu będzie się ono prawidłowo rozwijać. Aby to osiągnąć, nauczyciel musi mieć na uwadze potrzeby dzieci i projektować odpowiednie aktywności, dzięki którym będą mogły je zaspokoić.

## 2. Metodologia badań własnych

Niniejsza część zostanie poświęcona opisowi najważniejszych kwestii związanych z zaprojektowaniem i przeprowadzeniem badań własnych. Określenie problematyki badań jest podstawą, punktem wyjścia prowadzenia działalności badawczej. W związku z tym badaną problematykę stanowią następujące pytania:

- 1) *Co nauczyciele wychowania przedszkolnego wiedzą o potrzebach dzieci w okresie średniego dzieciństwa?*
- 2) *Jak nauczyciele wychowania przedszkolnego realizują potrzeby dzieci w okresie średniego dzieciństwa?*

Prowadzenie działalności badawczej wymaga od badacza znajomości metod, jakimi będzie się on posługiwał w trakcie ich prowadzenia. W trakcie prowadzenia badań Autorka posłużyła się metodą obserwacji i sondażu diagnostycznego. Po wyborze metod badań konieczne jest, aby w oparciu o nie wybrać techniki, za pomocą których pozyskany zostanie materiał badawczy. Są one ściśle powiązane z metodami i muszą z nich wynikać. W badaniach posłużono się techniką ankiety oraz obserwacji uczestniczącej, ukrytej. Kolejnym krokiem w trakcie przygotowania badań jest wybór oraz skonstruowanie odpowiednich narzędzi badawczych. Na potrzeby niniejszej pracy skonstruowano 2 narzędzia badawcze: *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela wychowania przedszkolnego* oraz *Arkusz obserwacji nauczyciela wychowania przedszkolnego*.

Po opracowaniu narzędzi badawczych autorka niniejszego artykułu postanowiła wybrać odpowiedni teren badań i grupę badawczą, w której zostaną przeprowadzone badania. Na potrzeby tej pracy badania zostały przeprowadzone na terytorium całej Polski, ze szczególnym uwzględnieniem Oddziału Przedszkolnego w Szkole Podstawowej im. Św. Kingi w Maciejowej oraz Niepublicznego Przedszkola „Oxfordzik” w Nawojowej (wsie zlokalizowane w województwie małopolskim). Odbyły się one w marcu i kwietniu 2022 roku. Objęto nimi grupę 74 nauczycieli wychowania przedszkolnego. Większość z nich – 66 osób – wzięło udział w badaniu internetowym poprzez uzupełnienie ankiety na różnorodnych grupach nauczycielskich. Natomiast 8 nauczycieli uzupełniło wspomniane narzędzie badawcze w bezpośrednim kontakcie. Wśród badanych osób znaleźli się nauczyciele pracujący zarówno w przedszkolach publicznych, jak też niepublicznych o różnym stopniu awansu zawodowego oraz ze zróżnicowanym stażem pracy. Tabela 1 prezentuje grupę badanych z uwzględnieniem wspomnianych zmiennych niezależnych.

Tabela 1

*Staż pracy wyrażony w latach a stopień awansu zawodowego oraz miejsce pracy badanych nauczycieli (N=74)*

Staż pracy w latach	Stopień awansu zawodowego							
	stażysta		kontraktowy		mianowany		dyplomowany	
	miejsce pracy – placówki							
	P	N	P	N	P	N	P	N
poniżej roku	1	2	0	0	0	0	0	0
1-5	10	14	11	8	0	0	0	0
6-10	0	0	0	2	4	2	0	0
11-15	0	0	0	1	0	0	0	0
16-20	0	0	0	0	0	1	6	2
powyżej 20	0	0	0	0	1	0	5	4
<b>Razem</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>6</b>

P – placówki publiczne

N – placówki niepubliczne

Źródło: badania własne.

Wśród badanych największą grupę stanowili nauczyciele stażyści, pracujący w placówkach niepublicznych, ze stażem pracy od roku do 5 lat oraz poniżej roku, co dało łącznie 16 wskazań. Najmniejszą grupę stanowili nauczyciele mianowani z przedszkoli niepublicznych (3 osoby).

### 3. Analiza wyników badań własnych

Badając wiedzę nauczycieli na temat potrzeb dzieci, w pierwszej kolejności zajęto się analizą odpowiedzi badanych dotyczących rozumienia przez nich pojęcia „potrzeba” i okresu średniego dzieciństwa. Według nich potrzeba to: „stan braku czegoś”, „coś koniecznego do prawidłowego funkcjonowania”, „odczuwalny brak czegoś, który powoduje, że podejmuje się działania zmierzające do likwidacji tego braku”, „to stan kiedy coś musi zostać zaspokojone aby organizm mógł prawidłowo funkcjonować”. Badani w swoich odpowiedziach podkreślali, że aby organizm mógł prawidłowo funkcjonować, potrzeby muszą być zaspokojone, zrealizowane. W przypadku okresu średniego dzieciństwa najczęstszą odpowiedzią było określenie średniego dzieciństwa jako okresu wieku przedszkolnego, trwającego od 3. do 6. roku życia (49 odpowiedzi) oraz od 4 do 6. roku życia (13 odpowiedzi). Badani charakteryzowali ten czas jako okres intensywnego, dynamicznego rozwoju, zmian i dużych potrzeb. Zauważyli również, że dziecko w tym czasie potrzebuje uwagi oraz wsparcia swojego rozwoju, intensywnie rozwija się obszar społeczny, emocjonalny oraz motoryczny rozwoju dziecka. Wśród odpowiedzi znalazły się też błędne informacje odnośnie do okresu średniego dzieciństwa. Badani twierdzili, że przypada on na czas edukacji wczesnoszkolnej (6 odpowiedzi). Odpowiedzi tych udzielili nauczyciele stażysty oraz mianowani (po 3 odpowiedzi), co może oznaczać, że mają oni niewłaściwą wiedzę na temat trwania okresu średniego dzieciństwa.

Rozpatrując wiedzę nauczycieli na temat potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa, Autorka interpretowała też, jakie potrzeby według nich występują w okresie średniego dzieciństwa. Było to pytanie zamknięte, na które 74 badanych udzieliło łącznie 580 odpowiedzi. Tabela 2 przedstawia wskazywane potrzeby dzieci przez nauczycieli w zależności od stopnia awansu zawodowego.

Tabela 2

*Stopień awansu zawodowego nauczycieli a wskazywane potrzeby dzieci w okresie średniego dzieciństwa (N=74)*

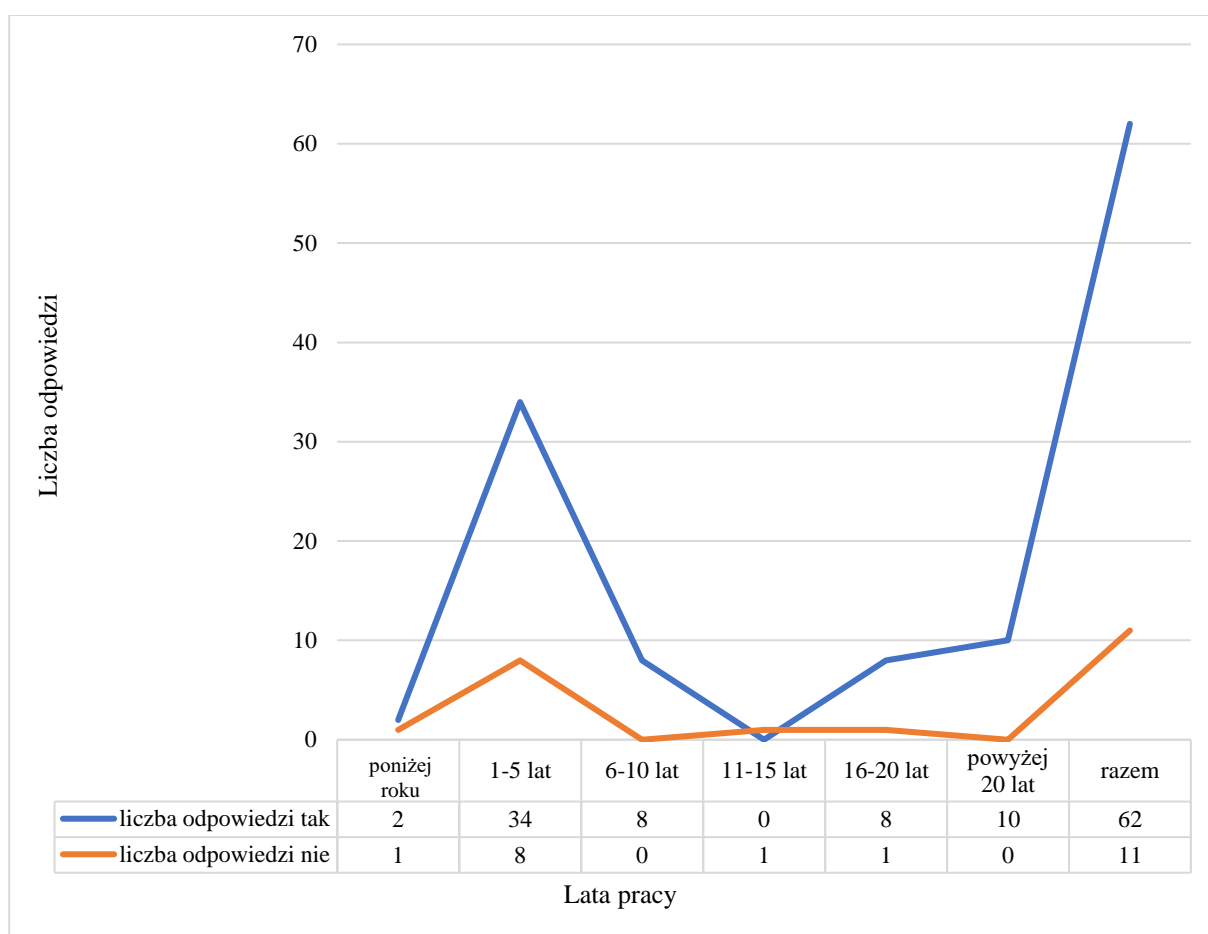
Potrzeba	Liczba odpowiedzi				Łączna liczba odpowiedzi wyrażona w %
	Stopień awansu zawodowego nauczyciela				
	stażysta	kontraktowy	mianowany	dplomowany	
Ruchu	24	17	8	16	11,21
Uznania	16	13	5	9	7,41
Rozwoju samodzielności	16	17	8	14	9,48
Fizjologiczne	23	13	7	15	10,00
Bezpieczeństwa	24	17	8	14	10,86
Przynależności	14	12	7	13	7,93
Miłości	23	11	6	14	9,31
Szacunku	19	9	6	9	7,41
Samorealizacji	11	10	6	8	6,03
Kontaktów społecznych	18	18	8	15	10,17
Kontakt emocjonalnego, bliskości	20	16	7	15	10,00
<b>Razem</b>	<b>208</b>	<b>153</b>	<b>77</b>	<b>142</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne.



Jak wynika z danych ukazanych w tabeli 2, wśród nauczycieli o najniższym stopniu awansu zawodowego najczęstszą odpowiedzią było wskazanie potrzeby ruchu i bezpieczeństwa (po 24 odpowiedzi). Najmniej badanych w tej grupie wyznaczyło potrzebę samorealizacji (11 odpowiedzi). W przypadku nauczycieli kontraktowych najwięcej osób określiło potrzebę kontaktów społecznych (18 odpowiedzi), zaś najmniej potrzebę szacunku (9 odpowiedzi). Wszyscy nauczyciele mianowani wytypowali potrzebę ruchu, rozwoju samodzielności, bezpieczeństwa oraz kontaktów społecznych (po 8 odpowiedzi). Najmniej z nich (5 osób) wskazało zaś na potrzebę uznania. Wśród nauczycieli dyplomowanych najczęstszą odpowiedzią była potrzeba ruchu (16 odpowiedzi), a najrzadszą potrzeba samorealizacji (8 odpowiedzi). Ogółem najczęstszą odpowiedzią była wskazana potrzeba ruchu – 11,21%, a najrzadszą potrzeba samorealizacji – 6,03%.

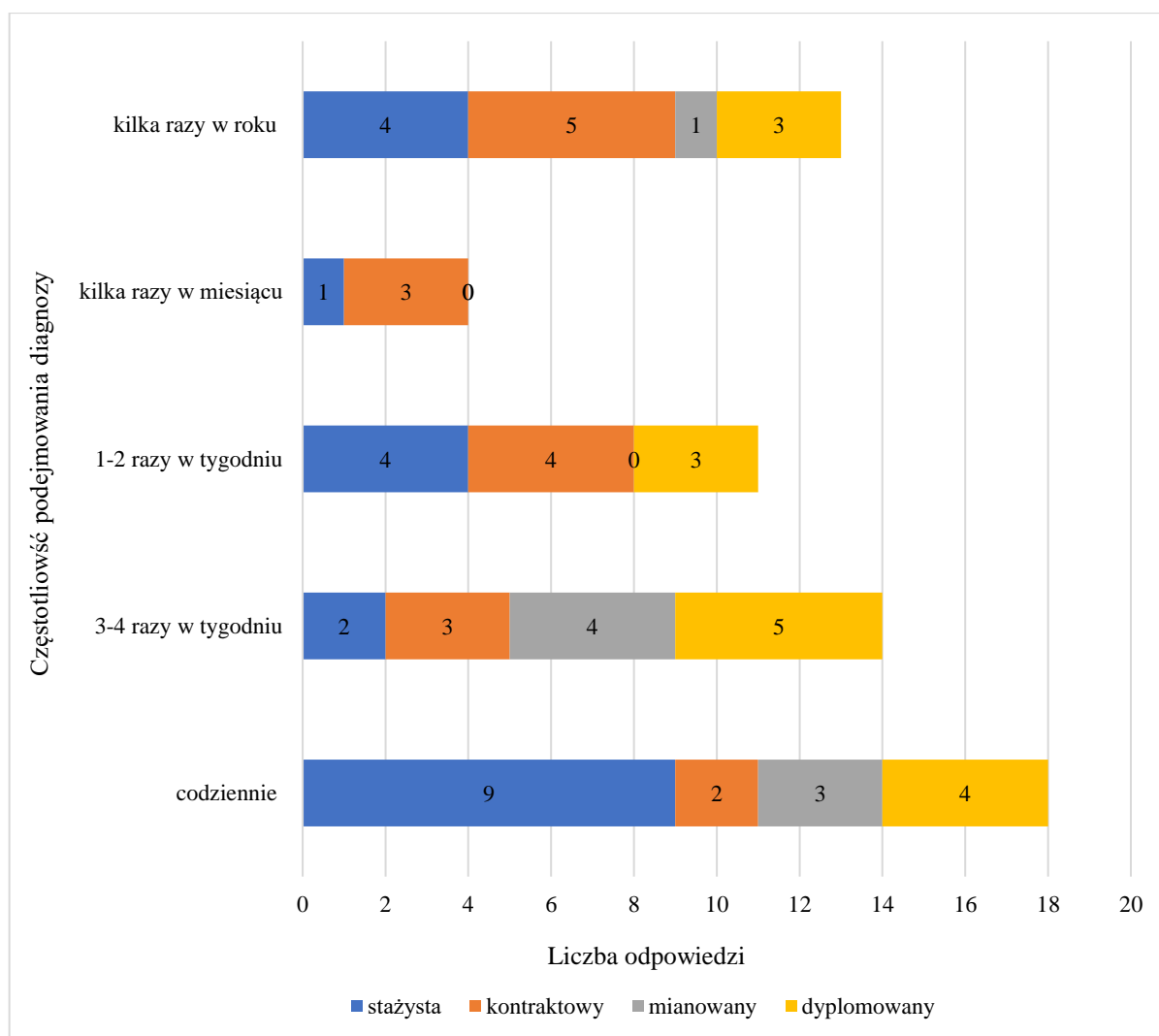
Badani odpowiadali także, czy diagnozują potrzeby swoich wychowanków. Odpowiedzi udzieliło 73 nauczycieli (rysunek 1).



Rysunek 1. Lata pracy nauczycieli a liczba odpowiedzi tak/nie na temat dokonywania diagnozy potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa (N=73).

Źródło: badania własne.

Z rysunku 1 można odczytać, że zdecydowana większość badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego (62 osoby) diagnozuje potrzeby dzieci. Wszyscy nauczyciele, którzy pracują powyżej 20 lat, diagnozują potrzeby dzieci. Ci, którzy odpowiedzieli twierdząco na to pytanie, mieli określić częstotliwość dokonywania diagnozy. Na wykresie 2 ujęto wyniki z analizy tych danych.



Rysunek 2. Stopień awansu zawodowego nauczyciela a częstotliwość podejmowanej diagnozy (N=60).

Źródło: badania własne.

Zaprezentowane, deklarowane odpowiedzi nauczycieli dotyczące częstotliwości diagnozy ukazują, że najwięcej nauczycieli stażystów twierdzi, iż codziennie dokonuje diagnozy (9 odpowiedzi), a 1 osoba kilka razy w miesiącu. Wśród nauczycieli kontraktowych najpopularniejszą odpowiedzią było podejmowanie diagnozy kilka razy w roku (5 wskazań), a najmniej (2 osoby) codziennie. Połowa nauczycieli mianowanych diagnozuje potrzeby dzieci 3-4 razy w tygodniu (4 odpowiedzi), podobnie jak w przypadku nauczycieli dyplomowanych (5 odpowiedzi). Jeden nauczyciel mianowany deklaruje, że dokonuje diagnozy kilka razy w roku. Wśród nauczycieli dyplomowanych po 3 osoby odpowiedziały, że diagnozują potrzeby dzieci 1-2 razy w tygodniu lub kilka razy w roku. Pośród wszystkich badanych 2 nauczycieli (stażysta i mianowany) zadeklarowało, że dokonują diagnozy potrzeb dzieci, ale nie udzielili odpowiedzi na pytanie, jak często to robią. Łącznie udzielono 60 odpowiedzi.

Rozpatrując problematykę diagnozy potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa, interesowały mnie też metody, jakie nauczyciele wykorzystują do diagnozy. W tabeli 3 zaprezentowano metody wykorzystywane przez nauczycieli w zależności od lat ich pracy pedagogicznej.

Tabela 3

*Lata pracy a metody wykorzystywane przez badanych nauczycieli do diagnozy potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa (N=62)*

Metody wykorzystywane do diagnozy	Lata pracy						Razem
	poniżej roku	1-5	6-10	11-15	16-20	powyżej 20	
Obserwacja	3	35	8	1	9	10	66
Rozmowa/wywiad z dzieckiem	2	20	6	1	4	6	39
Rozmowa/wywiad z rodzicami dziecka	3	26	6	1	5	8	49
Analiza dokumentów	0	6	7	0	4	4	21
Analiza wytworów pracy dziecka	1	20	6	0	6	6	39
<b>Razem</b>	<b>9</b>	<b>107</b>	<b>33</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>214</b>

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że 62 badane osoby udzieliły łącznie 214 odpowiedzi. Wszyscy nauczyciele bez względu na staż pracy najczęściej wykorzystują do diagnozy obserwację dziecka, rozmowę i wywiad z jego rodzicami. Nauczyciele z najkrótszym stażem pracy (poniżej roku pracy) nie analizują dokumentów, podobnie jak w przypadku nauczycieli pracujących w oświacie powyżej 20 lat.

W związku z tym, że Autorka chciała ustalić, jakie działania podejmują nauczyciele podczas codziennej pracy, a dzięki którym mogą zostać zaspokojone potrzeby dzieci, zadano kolejne pytanie zamknięte związane właśnie z tą problematyką. Badani mieli możliwość rozszerzenia odpowiedzi poprzez zaznaczenie opcji *inne*. Otrzymano w ten sposób 421 odpowiedzi od 74 nauczycieli. W tabeli 4 zostały one ukazane w zależności od rodzaju placówki, w której są realizowane.

Tabela 4

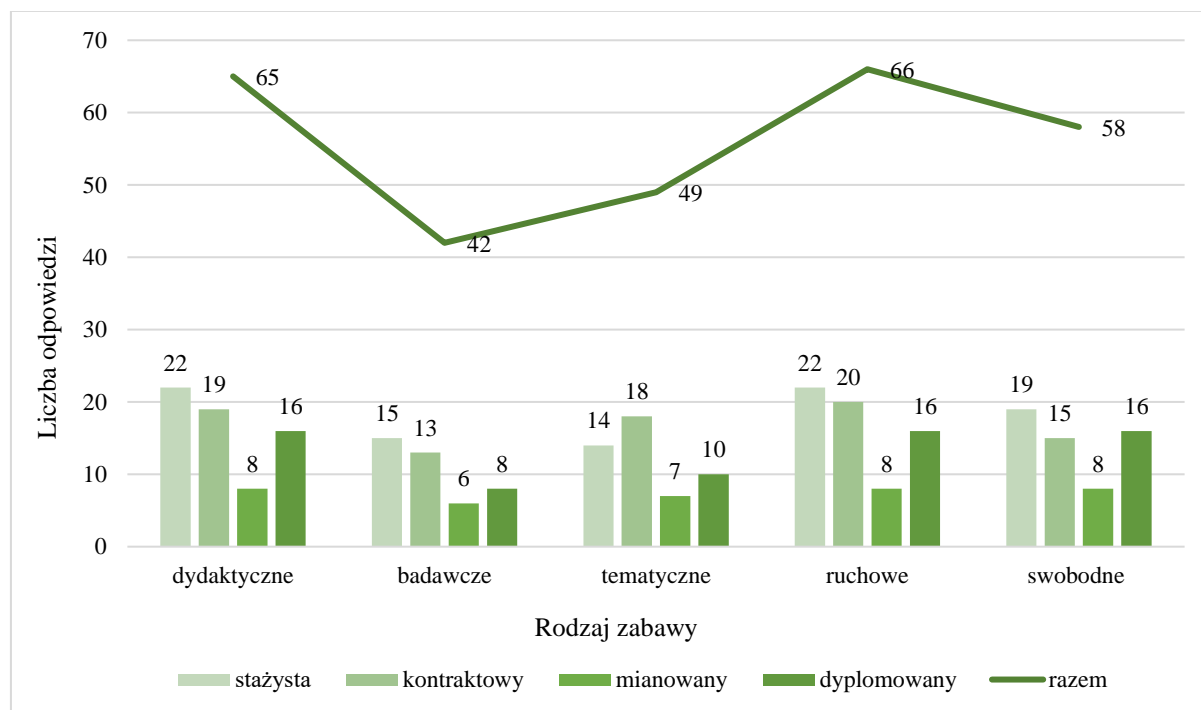
*Odpowiedzi nauczycieli wychowania przedszkolnego dotyczące podejmowanych przez nich działań w celu zaspokojenia potrzeb dzieci a rodzaj placówki, w której są one realizowane (N=74)*

Podejmowane działania	Rodzaj placówki		Łączna liczba odpowiedzi	Łączna liczba odpowiedzi wyrażona w %
	przedszkola publiczne	przedszkola niepubliczne		
Pozostawienie dzieciom czasu oraz tworzenie warunków umożliwiających zabawę swobodną	34	32	66	15,68
Organizowanie różnego rodzaju zabaw	32	28	60	14,25
Wrażanie dzieci do czynności samoobsługowych oraz higienicznych	29	30	59	14,01
Współpraca ze środowiskiem lokalnym, np. zapraszanie do przedszkola gości (policjant, strażak itp.)	23	16	39	9,26
Organizowanie uroczystości przedszkolnych, np. Dzień Babci i Dziadka	22	22	44	10,45
Dostosowanie zajęć do wieku i możliwości dzieci	34	30	64	15,20
Dbanie o bezpieczeństwo dzieci	31	29	60	14,25
Organizowanie zajęć dodatkowych, rozwijających zdolności dzieci	17	12	29	6,89
<b>Razem</b>	<b>222</b>	<b>199</b>	<b>421</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne.

Analizując powyższe dane, można zauważyć, że w obu rodzajach placówek najczęstszym działaniem podejmowanym przez nauczycieli jest pozostawienie dzieciom czasu i tworzenie warunków umożliwiających zabawę swobodną (15,68% wszystkich odpowiedzi). W przedszkolach publicznych równie często deklarowano dostosowanie zajęć do wieku i możliwości dzieci (34 odpowiedzi). Z kolei w obu rodzajach placówek najmniej badanych organizuje zajęcia dodatkowe, rozwijające zdolności dzieci: 17 odpowiedzi w przypadku przedszkoli publicznych i 12 w przedszkolach niepublicznych, co łącznie daje 6,89% wszystkich odpowiedzi. Spośród wszystkich badanych jedna osoba za „inne” działanie uznała „prowadzenie rozmów w kręgu na tematy aktualnie ważne, istotne dla dzieci”.

W okresie średniego dzieciństwa zabawa jest dominującą formą, w której dziecko uczy się, poznaje świat, rozwija, a co za tym idzie – realizuje swoje potrzeby. W związku z tym zapytałam nauczycieli o zabawy, jakie organizują w ciągu dnia. Zostały one ukazane na rysunku 3.



Rysunek 3. Liczba odpowiedzi nauczycieli wychowania przedszkolnego w zależności od stopnia awansu zawodowego na temat organizowanych przez nich zabaw (N=74).  
Źródło badania własne.

Na podstawie powyższych danych widać, że nauczyciele stażyści najczęściej organizują dzieciom zabawy dydaktyczne i ruchowe (po 22 odpowiedzi), a najmniej zabaw tematycznych (14 odpowiedzi). W przypadku nauczycieli kontraktowych najwięcej deklaruje organizację zabaw ruchowych, a najmniej zabaw badawcze (13 odpowiedzi). Wśród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych sytuacja wygląda bardzo podobnie – obie grupy wskazały zabawy dydaktyczne, swobodne i ruchowe jako najczęściej organizowane, a zabawy badawcze jako te, które są organizowane najrzadziej. Sumując odpowiedzi wszystkich nauczycieli, można zauważyć, że najwięcej osób wskazało jako zabawy organizowane zabawy ruchowe (66 odpowiedzi) i dydaktyczne (65 odpowiedzi). Najmniej badanych organizuje w ciągu dnia zabawy badawcze (42 osób).

Rozpatrując problematykę realizacji potrzeb dzieci oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego, Autorka postanowiła dokonać obserwacji działań podejmowanych przez jednego z nauczycieli – wychowawcę w grupie dzieci 4-letnich. Łącznie dokonano 4 obserwacji, a każda z nich trwała godzinę zegarową. Badanie było prowadzone w różnych godzinach pracy przedszkola, dzięki czemu zostały zaobserwowane rozmaite działania nauczyciela, wynikające z ramowego rozkładu dnia w przedszkolu. Podczas zajęć nauczyciel zrealizował wszystkie potrzeby dzieci, które zostały wyszczególnione w arkuszu obserwacji. Pierwsza oraz czwarta obserwacja były prowadzone podczas schodzenia się dzieci do przedszkola, od godz. 7.30 do godz. 8.30. Obserwacja druga odbyła się w godzinach 9.00-10.00, a trzecia 11.00-12.00. Przez ten czas udało się zauważyć kilka sytuacji, które doprowadziły do zaspokojenia potrzeb dzieci. Jedną z nich było zaspokojenie potrzeby kontaktu emocjonalnego, bliskości w przypadku dziewczynki, która po odejściu mamy zaczęła płakać. Nauczycielka wzięła dziecko na kolana, przytuliła i opowiadała jej, co będą dzisiaj robić w przedszkolu i kiedy mama wróci. Po chwili dziecko uspokoiło się i poszło się bawić. Z kolei potrzeba kontaktów społecznych była zaspokajana kilkakrotnie poprzez włączanie jednej nieśmiałej dziewczynki do mniejszych grup dzieci w trakcie zabaw swobodnych, prac grupowych czy zabawy na placu zabaw. Podczas organizacji różnego rodzaju zabaw, a także w trakcie wyjść na plac zabaw i organizacji tam różnego rodzaju zabaw ruchowych oraz ćwiczeń gimnastycznych badana nauczycielka zrealizowała potrzebę ruchu dzieci. Należy dodać także, że w czasie, gdy kobieta prowadziła zajęcia, kilkoro dzieci przeszkadzało, wierząc się. Kiedy zostało to zauważone, pani przerwała zajęcia i poprowadziła zabawę ruchową „Pająk i muchy”. Po zabawie dzieci uspokoiły się i uważały do końca zajęć. Dzięki organizacji zadań grupowych dla dzieci i wprowadzaniu zabaw integracyjnych nauczycielka realizowała potrzebę przynależności dzieci do grupy. Ważny jest też fakt, że w czasie zajęć w kole wychowawczynie realizowała temat zajęć przez samodzielne wykonywanie poszczególnych ćwiczeń przez dzieci. Zadania były zróżnicowane pod względem trudności, a każde dziecko, które siedziało na dywanie, miało inne ćwiczenie do wykonania. W trakcie zajęć nauczycielka zwracała kilkakrotnie dzieciom uwagę na zasadę podnoszenia ręki, kiedy chcemy coś powiedzieć i nieprzerywanie innym. Analizując powyższą sytuację, można wnioskować, że nauczycielka zrealizowała potrzebę samorealizacji, przynależności, szacunku. Podczas wszystkich 4 obserwacji wychowawczynie grupy dbała o bezpieczeństwo emocjonalne dzieci m.in. poprzez odpowiedzi dzieci na pytania: „kiedy pójdą do domu?”, „za ile wróci mama?”, ale też poprzez zwracanie uwagi dzieciom, które niewłaściwie się zachowywały, np. w przypadku chłopca, który chcąc zdobyć więcej klocków do zabawy, uderzył kolegę – pani natychmiast na to zareagowała, tłumacząc dziecku, co zrobiło źle, dlaczego nie powinno się w ten sposób robić i co należy zrobić. Trzeba także dodać, że w ciągu prowadzonego badania została zaspokojona potrzeba uznania, w sytuacji, gdy dzieci podchodziły do pani i pokazywały swoje rysunki, prace plastyczne. Nauczycielka każde dziecko chwaliła, na odwrócie prac rysowała uśmiechnięte minki z dopiskiem „dobra robota”. Kolejną zrealizowaną potrzebą była potrzeba rozwoju samodzielności. Przed wyjściem na plac zabaw kilkoro dzieci miało problem z zapięciem kurtki. Badana, widząc to, podeszła do każdego dziecka, pokazała jak należy zapiąć kurtkę, a następnie odpięła ją i poprosiła dziecko, by samo spróbowało. Niestety nie wszystkim dzieciom udało się zapiąć samodzielnie kurtki, więc otrzymały pomoc.

Podsumowując zebrane dane faktograficzne dotyczące realizacji potrzeb dzieci w okresie średniego dzieciństwa przez nauczycieli wychowania przedszkolnego, można zauważyć, że respondenci wykorzystują w tym celu różnorodne działania. Natomiast każdy badany nauczyciel realizuje potrzeby dzieci poprzez organizację różnego rodzaju zabaw.

### Podsumowanie

Każdego dnia wszyscy ludzie odczuwają różnego rodzaju pragnienia i potrzeby. Są one nieodzownym elementem naszego życia, występującym od poczęcia aż do śmierci.

W odpowiedzi na pierwszy problem szczegółowy, dotyczący wiedzy nauczycieli wychowania przedszkolnego na temat potrzeb, można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych właściwie określa pojęcia „potrzeba” i „okres średniego dzieciństwa”. Nie wszyscy jednak badani wskazali wszystkie potrzeby dzieci, które występują w okresie średniego dzieciństwa.

W przypadku realizacji potrzeb dzieci ustalono, że badani organizują w przedszkolu różnego rodzaju działania i zabawy, które mają za zadanie zaspokajać potrzeby dzieci. Respondenci pracujący w placówkach publicznych, aby zrealizować swoje zadania, wykorzystują także współpracę ze środowiskiem lokalnym oraz organizują uroczystości przedszkolne, np. Dzień Babci i Dziadka czy Dzień Mamy.

W związku z tym, że nie wszyscy badani nauczyciele wymieniali wszystkie potrzeby dzieci w okresie średniego dzieciństwa, Autorka uważa, że koniecznym jest, aby nauczyciele doskonalili i poszerzali swoją wiedzę w tym aspekcie.

W wyniku dokonanych analiz można uznać, że okres średniego dzieciństwa jest czasem, w którym jednostka bardzo szybko i intensywnie się rozwija. Jej rozwój fizyczny, poznawczy, społeczny i emocjonalny jest ze sobą nierozzerwalny, a wynikające z nich potrzeby są ściśle powiązane. Z tego względu konieczna jest realizacja potrzeb z wszystkich 4 aspektów, ponieważ tylko dzięki temu możemy zapewnić dziecku właściwy rozwój i możliwość prawidłowego funkcjonowania na kolejnych etapach życia.

### Bibliografia

- Danilewska, J. *Psychologia humanistyczna a pedagogika szkolna, czyli siła „romantycznej utopii” na usługach szkoły w teorii i praktyce*. Pobrane z: [ruj.uj.edu.pl](http://ruj.uj.edu.pl).
- Kielar-Turska, M. (2000). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 83-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M. (2013). *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu dziecka*. Pobrane z: <https://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/>.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kosek, A. (2016). Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(7), 121-132.
- Muszkiet, R. (2001). *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Wydawnictwo Nowa Era.
- Okoń, W. (2001). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Skibska, J. *Podmiotowość dziecka w procesie edukacji – idea pedagogiki Janusza Korczaka we współczesnej praktyce pedagogicznej*. Pobrane z: <https://depot.ceon.pl/>.
- Surma, B. (2011). Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 177-182). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wolicki, M. (2008). Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 17, 415-427.
- Założna, Z. (2020). Potrzeby dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W: J. Jachimowicz, Z. Założna (red.), *Potrzeby dzieciństwa. Wokół wybranych teoretyczno-praktycznych zagadnień współczesnej edukacji* (s. 6-10). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

**Krystyna MYJAK**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **REALIZACJA INDYWIDUALIZACJI PROCESU NAUCZANIA I WYCHOWANIA W SZKOLE ZGODNIE Z POTRZEBAMI DZIECI W OKRESIE PÓŹNEGO DZIECIŃSTWA**

### **Streszczenie**

Niniejszy tekst porusza problem indywidualizacji procesów nauczania i wychowania w szkole zgodnie z potrzebami dzieci w okresie późnego dzieciństwa. Przez wzgląd na różnice indywidualne występujące u ludzi już od najmłodszych lat temat ten jest niezwykle istotny. To, czy szkoła podczas planowania, opracowywania oraz realizacji swoich działań uwzględnia indywidualność każdego ucznia, jest bez wątpienia czynnikiem warunkującym prawidłowe wspieranie jego rozwoju. Wyniki badań własnych poświęconych temu zagadnieniu ukazane są w ostatniej części tego artykułu.

**Słowa kluczowe:** potrzeby, rozwój poznawczy dzieci w okres późnego dzieciństwa, indywidualizacja procesów nauczania i wychowania, szkoła.

### **Summary**

This article addresses the problem of the individualization of teaching processes and upbringing at school in accordance with the needs of children in the period of late childhood. Due to individual differences in people from an early age, this topic is extremely important. Whether the school takes into account the individuality of each student when planning, developing and implementing its activities is undoubtedly a factor that determines the proper support for its development. The results of own research devoted to this issue are presented in the last part of this article.

**Key words:** needs, cognitive development of children in late childhood, individualization of teaching and upbringing processes, school.

### **Wprowadzenie**

Każdy człowiek jest wyjątkowy oraz неповtarzalny, o czym świadczy choćby układ linii papilarnych, które powstają już w życiu płodowym i są naszym swoistym identyfikatorem. Tuż po narodzinach dziecka ocenia się jego stan, wykorzystując do tego 10-punktową skalę Apgar. Od tego momentu mały człowiek poddawany jest ciągłej obserwacji i ocenie. Określa się m.in. rozwój dziecka, który może przebiegać prawidłowo lub wykazywać jakieś odstępstwa od przyjętej normy – być spowolniony lub przyspieszony. Jednym z obszarów rozwoju człowieka, w którym już w okresie dzieciństwa zauważalne stają się różnice indywidualne, jest rozwój poznawczy.

W literaturze teoretycznej różnice indywidualne wyjaśnione są jako „zjawisko polegające na tym, że jednostki należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem porównywanych charakterystyk fizycznych i psychicznych” (Strelau, 2006, s. 23). W celu podkreślenia tego rodzaju unikalności między ludźmi stosuje się pojęcie



„indywidualność”. Występowanie różnic indywidualnych uzależnia się od 4 czynników: wpływów dziedziczności, środowiska, systemu wychowania i nauczania oraz aktywności samego organizmu (Kurowidzka, 2018, s. 45). Przedmiotem badań naukowych nad różnicami indywidualnymi są głównie cechy charakteryzujące się względną stałością, takie jak: inteligencja, zdolności, osobowość (w tym temperament), style funkcjonowania, gdzie nacisk pada na style poznawcze i style radzenia sobie ze stresem (Strelau, 2006, s. 23-24).

Mając na uwadze dzieci w okresie późnego dzieciństwa, warto odnieść się do czynników powodujących widoczne różnice indywidualne w rozwoju poznawczym, ponieważ w dużym stopniu warunkują one osiągnięcia szkolne, które są odpowiedzialne za realizację potrzeb uznania i sukcesu w szkole.

## **1. Różnice indywidualne w rozwoju poznawczym dzieci w okresie późnego dzieciństwa**

A. Birch, opierając się na teorii rozwoju poznawczego J. Piageta, ujawnia, że dziecięce struktury poznawcze zmieniają się z wiekiem. Wspomina o „schematach” i „operacjach” jako zmiennych strukturach poznawczych. Dziecko w okresie późnego dzieciństwa powinno być zdolne do myślenia operacyjnego i rozumieć pojęcie „odwracalność” (2011, s. 75). Wspomniane przemiany, następujące wraz z wiekiem, dotyczą: prędkości przetwarzania, przestrzeni magazynowania i liczby, elastyczności strategii używanych do przechowywania, odzyskiwania oraz wykorzystania informacji. Rozwój poznawczy w większości przypadków polega na przejściu od przetwarzania kontrolowanego do automatycznego.

Przykładem jest porównanie 5-latka i 10-latka poproszonych o rozwiązanie zadania:  $5+4=...$ . Można się domyślić, że pierwszy będzie potrzebował o wiele więcej czasu na rozwiązanie tego problemu, wypróbowywaniu różnych sposobów znalezienia rozwiązania oraz sprawdzanie uzyskanego wyniku. Drugi prawdopodobnie poda odpowiedź od razu, zrobi to na podstawie wielu poprzednich prób, a ponieważ poświęci na to zadanie minimum uwagi, będzie mógł szybko zwolnić swój umysł, żeby przejść do kolejnych wyzwań umysłowych (Schaffer, 2008, s. 249). Jak można było przypuszczać, zmiany te mają związek nie tylko z wiekiem dziecka, ale przede wszystkim zależą od jego doświadczeń. „Wraz z wiekiem wzrasta zakres wiedzy zdobywanej dzięki nowym doświadczeniom” (Ibidem, s. 250). Wspomniane nowe doświadczenia interpretowane są w odniesieniu do wcześniej nabytej wiedzy. Brak doświadczeń związanych z przedmiotem poznania może powodować niezrozumienie (Michalak, 2011, s. 136). W teorii L. Wygotskiego złożone formy myślenia wyrastają ze społecznych interakcji. Z tego względu zdobywaniu nowych umiejętności poznawczych przewodzi dorosły, modelując i konstruując doświadczenia poznawcze. Dziecko z odpowiednio dobranymi treściami i radą dorosłego jest w stanie wykonać zadania nieco wykraczające poza sferę jego aktualnego rozwoju (Bee, 2004, s. 48-49). W tym momencie ujawnia się też, wcześniej wspomniany, czynnik środowiskowy, warunkujący powstawanie różnic w rozwoju poznawczym. Zakres działań podejmowanych przez szkołę we wspieraniu rozwoju poznawczego ucznia, będzie miał odbicie w jego kompetencjach poznawczych. Uściślając, kompetencje poznawcze „są to umiejętności służące zdobywaniu wiedzy, jej rozumieniu i posługiwaniu się nią zarówno w sytuacjach typowych, jak i problemowych” (Michalak, 2011, s. 134). Stopień rozwoju kompetencji poznawczych warunkują zmiany w obrębie procesów uruchamianych w akcie poznania, a należą do nich: uwaga, pamięć, spostrzeżenie, rozumienie i myślenie (Ibidem).

H. Bee w poszukiwaniu różnic indywidualnych w umiejętnościach poznawczych dzieci wyróżnia: prędkość przetwarzania informacji, niezdolność uczenia się i zależność od płci (2004, s. 289-293). Podaną na pierwszym miejscu prędkość przetwarzania informacji uzależnia się od ilorazu inteligencji i funkcjonowania centralnego układu nerwowego. Korelacja przewodzenia nerwowego z ilorazem inteligencji wynosi ok. 0,45. Ponadto fakty wskazują na obecność tych różnic w momencie narodzin (Bee, 2004, s. 289-290).

Drugie miejsce zajmuje niezdolność uczenia się, dotycząca dzieci mieszczące się w normie intelektualnej, posiadające zasadniczo dobre zdolności adaptacyjne, ale miewające kłopoty w zakresie opanowania umiejętności czytania, pisanie lub arytmetyki. Niezdolność uczenia inaczej określana jest jako dysleksja (w dosłownym tłumaczeniu rozumiana jako niezdolność czytania) lub mikrouszkodzenie mózgu. Za przyczynę tej niezdolności przyjmuje się pewnego rodzaju dysfunkcje lub uszkodzenia centralnego układu nerwowego (Ibidem, s. 290-291).

Następnie autorka odwołuje się do różnic zdolności poznawczych zależnych od płci. Jak zauważa, pojawiające się różnice nie mają związku z ilorazem inteligencji chłopców i dziewczynek, lecz ujawniają się w poszczególnych zdolnościach. Przywołuje wyniki badań, które pokazują, że dziewczynki nieco lepiej radzą sobie od chłopców w zadaniach językowych i obliczeniach arytmetycznych, natomiast chłopcy nieco lepiej w rozumowaniu numerycznym. Prowadzone obserwacje ujawniły też, że wśród dzieci uzdolnionych matematycznie znajduje się więcej chłopców niż dziewczynek, a co więcej – chłopcy uzyskali lepsze wyniki w testach wizualizacji przestrzennej. Za czynniki występowania rozbieżności w orientacji przestrzennej H. Bee podaje wpływ biologii i występujące w tym obszarze różnice genetyczne, odmienne style funkcjonowania mózgu, spowodowane działaniem innych hormonów w życiu prenatalnym. Zaznacza przy tym także znaczenie środowiska jako stymulatora aktywności dziecka (Ibidem, s. 291-293).

Z kolei T. Lewowicki zauważa, że zróżnicowanie środowiskowe może przyczyniać się do niejednakowego rozwoju poznawczego dzieci mieszkających w miastach i na wsi. Jest to szczególnie widoczne w poziomie inteligencji dzieci miejskich, który jest częściej wyższy niż dzieci wiejskich (Christ, 2015, s. 16). Trzeba też zaznaczyć, że rozbieżność środowiskowa może odnosić się do funkcjonowania dziecka w rodzinie. Do szkoły trafiają uczniowie pochodzący z odmiennych środowisk wychowawczych. Klasa jest więc formalną grupą, złożoną z przypadkowych uczestników edukacji. Obserwując dzieci rozpoczynające naukę w szkole, możliwe staje się opisanie sytuacji społecznej ich rodzin i pozycji dziecka w rodzinie. Wyróżnia się rodziny mające trudność w zaspokajaniu podstawowych potrzeb dziecka, często dotyczące nawet potrzeb egzystencjonalnych – to tzw. rodziny na granicy wydolności ekonomicznej. Potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i miłości są naruszane w rodzinach niepełnych, zagrożonych rozpadem lub takich, w których rodzice wyjeżdżają na dłuższy czas w celach zarobkowych. Za deprawację podstawowych potrzeb dzieci odpowiadają również rodziny dysfunkcyjne czy rodziny bez trudności finansowych i zaburzeń, traktujące dzieci przedmiotowo. Są to także rodziny pozostawiające dziecko samotnie na długie godziny, tłumaczące się brakiem czasu (Skrzetuska, 2012, s. 207-221).

Zablokowanie realizacji potrzeb może być przyczyną fiksacji, objawiającej się zahamowaniem rozwoju psychospołecznego dziecka na poziomie odpowiadającym okresowi życia, w którym doszło do szczególnie nasilonej frustracji. Frustracja potrzeb podstawowych może doprowadzić nawet do regresji w rozwoju dziecka (Tucholska, Tucholska, 2008, s. 395-349).

Tego rodzaju sytuacje sprawiają, że ma ono utrudnione warunki do samorealizacji, a one są odpowiedzialne za motywację do działania i osiągnięcia sukcesów w życiu. Z punktu widzenia szkoły jest to bardzo ważne, ponieważ w konsekwencji może prowadzić do bezradności intelektualnej ucznia wobec wymagań szkoły, wyrażającej się całkowitym brakiem wiary we własną skuteczność uczenia się. Jest to szczególny przypadek wyuczonej bezradności, będącej skutkiem ciągu dotkliwych niepowodzeń. Niewiara w sukces, przedwczesna rezygnacja z wysiłku, przekonanie o braku zdolności czy obwinianie otoczenia to cechy charakterystyczne ucznia z „syndromem porażki” (Niemierko, 2007, s. 28).

Jak można zauważyć, nie sposób mówić o różnicach w rozwoju poznawczym dzieci, nie mając na uwadze zróżnicowanych środowisk ich codziennego funkcjonowania. Z jednej strony uwidacznia się rodzina stymulująca rozwój dziecka, a z drugiej hamująca lub – co gorsza – powodująca deficyty rozwoju. Dziecko w drodze do szkoły nie pozbywa się doświadczeń wcześniej nabytych, a wręcz przeciwnie – odbijają się one cieniem na jego późniejszym życiu. Z tego też względu różnice indywidualne w rozwoju poznawczym dzieci w okresie późnego dzieciństwa zaobserwowane w szkole muszą być rozpatrywane z uwzględnieniem środowiska rodzinnego.

K. Kuligowska podzieliła różnice indywidualne na 6 grup, uwzględniając cele, proces i wyniki kształcenia oraz zainteresowania i uzdolnienia:

- w zasobie wiedzy, umiejętności i doświadczeń;
- w przebiegu czynności poznawczych (sprawność intelektualna);
- w zainteresowaniach;
- w tempie i charakterze pracy;
- dotyczące stanu zdrowia i układu nerwowego;
- w warunkach środowiskowych (Kuligowska, 1975, s. 22-24; za: Kurowidzka 2018, s. 45-46).

Poza zróżnicowanym bagażem doświadczeń oraz zasobów wyniesionych ze środowiska rodzinnego czy przedszkola uczniowie, przychodząc do szkoły, posiadają rozmaite potrzeby edukacyjne. Wśród nich znajdują się również dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Potrzeby te wynikają z zaburzeń lub deficytów rozwojowych, u podstaw których leżą trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności, ale wynikają również z wysokiego potencjału intelektualnego, ciekawości świata, szeroko pojętych zainteresowań ogólnych lub ściśle określonych, rozwiniętych umiejętności poznawczych samodzielnego myślenia i uwagi, co stanowi fundament pracy i pasji do nauki ucznia zdolnego i uzdolnionego (Skibska, 2011, s. 95-108).

Potrzeby edukacyjne określa się jako „specjalne”, kiedy konieczne jest: objęcie dziecka okresową lub stałą opieką specjalistyczną, użycie metod dostosowanych do indywidualnych potrzeb, możliwości oraz ograniczeń dziecka bądź też tworzenie indywidualizowanego programu nauczania lub metod wychowawczych (Tomaszewska, 2001, s. 49)

W Polsce, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z konieczności udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, polegającej na:

rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia przedszkola i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu, szkoły i placówki (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280, pkt 2).

Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole wynika w szczególności z:

- niepełnosprawności;
- niedostosowania społecznego;
- zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- zaburzeń zachowania lub emocji,
- szczególnych uzdolnień;
- specyficznych trudności w uczeniu się;
- deficytów kompetencji i zaburzeń komunikacji językowej;
- choroby przewlekłej;
- sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- niepowodzeń edukacyjnych;
- zaniedbań środowiskowych, związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- trudności adaptacyjnych, związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280, pkt 2).

Może także wynikać z posiadania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawanego na wniosek rodziców przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280, pkt. 20 i 21). Warto podkreślić, że zgodnie z obowiązującym ustawodawstwem, realizacja kształcenia specjalnego, czyli wymagającego stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy w trakcie roku szkolnego, etapu edukacyjnego bądź też okresu kształcenia w danej szkole, odbywa się we wszystkich typach szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Dla uczniów z orzeczeniami opracowuje się indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET) (Plichta i in., 2017, s. 16).

Zadaniem szkół ogólnodostępnych jest więc zapewnienie optymalnej realizacji celu podstawowego, którym jest umożliwienie kształcenia wszystkim uczniom w odpowiednio zorganizowanych i dostosowanych warunkach, z uwzględnieniem wspomaganie rozwoju jednostki. Proces ten bierze pod uwagę działania, dzięki którym:

- dzieci rozwijające się wolniej mają szansę dogonić swoich rówieśników, mogą korzystać ze szkolnej edukacji i lepiej funkcjonować w sytuacjach życiowych;

- dzieci rozwijające się nieharmonijnie mają możliwość osiągnięcia harmonijnego rozwoju, dzięki czemu będą lepiej radzić sobie w szkole i życiu codziennym;
- dzieci mieszczące się w szeroko pojętej normie są w stanie ujawnić drzemiące w nich pokłady zdolności i sprawności;
- dzieci zdolne mogą rozwijać swoje wrodzone predyspozycje i osiągać sukcesy (Skibska, 2011, s. 96).

Podjęmowane przez szkołę działania są więc kluczowe dla tworzenia środowiska optymalnego rozwoju każdego ucznia, niezależnie od jego predyspozycji, umiejętności, trudności czy warunków środowiskowych. W tak zróżnicowanej społeczności klasowej jest to wykonalne dzięki zastosowaniu indywidualizacji procesu kształcenia. Fundamentem racjonalnego, indywidualnego wsparcia powinna być rzetelna diagnoza dziecka w zakresie rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego oraz fizycznego. Planowanie pracy dydaktycznej i wychowawczej należy rozpoczynać od poznania dziecka, gdyż tylko ono pozwoli na trafne określenie i realizowanie jego aktualnych potrzeb. Szkoła powinna stawiać przed uczniem takie zadania, żeby budzić jego zainteresowanie i wyzwalać aktywność poznawczą, a nie wywoływać niechęć do uczenia się (Murawska, 2014, s. 54).

Tylko traktowanie ucznia jako osoby z jej indywidualnymi cechami pozwoli nauczycielowi rozpoznać dziecko, które wymaga wsparcia w zdiagnozowanych zakresach, a także dziecko o wybitnych zdolnościach. Dla jednego i drugiego powinno znaleźć się miejsce w szkole, zapewniające takie same warunki uczenia się i wspierające rozwój każdego z nich (Ibidem).

Podsumowując, trzeba podkreślić różnorodność, z jaką spotyka się nauczyciel w klasie szkolnej, a która dotyczy uczniów: ich zdolności, trudności, predyspozycji czy zainteresowań związanych z edukacją w szkole. Zróżnicowanie to ma niewątpliwie odbicie w potrzebach edukacyjnych uczniów. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymagają specjalistycznego wsparcia ze strony psychologa, logopedy, pedagoga czy innych fachowców w zależności od ich indywidualnych potrzeb. Niezbędna w procesie rozpoznawania potrzeb uczniów jest diagnoza. Prowadzenie systematycznej diagnozy to zadanie nauczyciela, który we współpracy z innymi nauczycielami oraz specjalistami powinien stale aktualizować wiedzę dotyczącą potrzeb swoich uczniów i na tej podstawie organizować proces kształcenia.

Nauczyciel musi pamiętać o konieczności indywidualizacji procesu nauczania i wychowania, działając w oparciu o zróżnicowane potrzeby dzieci, dlatego aspekt ten zostanie opisany jako kolejny.

## **2. Realizacja indywidualizacji procesu nauczania i wychowania w szkołach zgodnie z potrzebami dzieci**

Współcześnie wiele się słyszy o potrzebie indywidualizacji procesu kształcenia i szkole dostosowanej do możliwości oraz potrzeb każdego ucznia. M. Christ traktuje indywidualizację kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku (2013). W.F. Morrison i M. Rizza dostrzegli, że klasy zmieniły się. Uczniowie, przychodząc do szkoły, różnią się stopniem gotowości, zainteresowaniami, motywacją do nauki, a także stylami uczenia się. W rezultacie uniwersalny program nauczania nie uwzględnia potrzeb wszystkich uczniów (2014, s. 215-216). Indywidualizacja procesów nauczania oraz wychowania w szkole ma zatem niewątpliwie znaczenie w realizacji jednostkowych potrzeb uczęszczających do niej uczniów.

Różnice indywidualne pomiędzy ludźmi są wszechstronne, a obejmują zarówno cechy fizyczne, formy zachowania, własności psychiczne, jak i wiele innych aspektów warunkujących ich potrzeby. W podejściu do człowieka, tym bardziej niedojrzałego, jakim jest dziecko-uczeń, trzeba kierować się jego indywidualnością, niepowtarzalnością i na tej bazie budować owocną współpracę. Potwierdza się to w słowach: „Gdy różnice indywidualne dotyczą kierunków działania człowieka, psychologiczne zróżnicowanie ludzi należy traktować jako przejaw bogactwa możliwości w zakresach czy sposobach działań” (Christ, 2013, s. 16). Uwidacznia się tu też znaczenie diagnozy w kontekście posiadanych przez uczniów zdolności, zainteresowań, określanie ich cech temperamentu czy motywacji i stwarzanie optymalnych kierunków rozwijania osobowości (Ibidem).

O znaczeniu indywidualizacji w edukacji pisało wielu terażniejszych teoretyków, m.in. J. Bałachowicz (2011), E. Skrzetuska (2011), K. Kruszewski (2002) czy M. Christ (2013/2015), co świadczy o aktualności tego zagadnienia i potrzebie jego rozpatrywania z różnych perspektyw.

Jak zauważa E. Skrzetuska, indywidualizację w procesie nauczania i uczenia się można analizować podobnie jak w aspekcie teoretycznym, tak i praktycznym, od teorii na ten temat do opinii osób realizujących ją w praktyce. Aktualne rozumienie pojęcia „indywidualizacja w nauczaniu-uczeniu się” wywodzi się z dyskusji nad skutecznością nauczania szkolnego, co decyduje o jego związku z organizowaniem pracy na lekcji i sposobami oceniania uczniów (Skrzetuska, 2011, s. 42, 56). Problematyka indywidualizacji obejmuje idee i cele edukacyjne, dotyczące rozwoju jednostki, ale w niektórych przypadkach łączy się tylko z cechami indywidualnymi dziecka oraz możliwościami uczenia się, lub dotyczy treści nauczania i sposobów ich uprzystępniania. Raz związana jest z formułowaniem prawidłowości organizacyjnych procesu nauczania, zaś innym razem odnosi się do prawidłowości uczenia się (Bałachowicz, 2011, s. 9).

W jednej z definicji słownikowych indywidualizacja w nauczaniu-uczeniu się została określona jako „przystosowanie pracy dydaktycznej do możliwości, zainteresowań i potrzeb poznawczych poszczególnych uczniów” w jej zakresie „bierze się pod uwagę: zdolności uczniów, czas potrzebny im na opanowanie poszczególnych przedmiotów lub tematów, także treści oraz tempo uczenia się dzieci i młodzieży” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 65). Indywidualizacja w systemie dydaktyczno-wychowawczym uwzględnia możliwość wystąpienia różnic w rozwoju poszczególnych uczniów, a także potrzebę dostosowania treści, metod i organizacji działań pedagogicznych do tych różnic. Różnice te odnoszą się do zdolności ogólnych, zainteresowań i uzdolnień specjalnych oraz tempa pracy. A celem indywidualizacji jest zapewnienie uczniom o zróżnicowanych zdolnościach maksymalnych możliwości rozwoju (Okoń, 2001, s. 136-137).

E. Skrzetuska wyłania niezbędne składniki pojęcia „indywidualizacja”:

- praca z grupą uczniów wymaga zauważania jednostkowych cech tych uczniów;
- cechy uczniów powinny zostać zdiagnozowane (zaobserwowane);
- działalność dydaktyczna i wychowawcza zostaje dostosowana do obserwowanych cech uczniów, tak by pozwalała im uzyskiwać możliwie najlepsze wyniki uczenia się, rozwoju osobowości i motywowała ich do stałej pracy;
- nauczyciel, znając właściwości swojej osobowości w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych, powinien wykorzystywać je do takiej organizacji pracy szkolnej, która by wspierała rozwój jego uczniów na optymalnym poziomie;

- ważne jest również uwzględnianie wzajemnego wpływu uczniów na siebie (i współpracy z nauczycielem) oraz stopniowe przekazywanie uczniowi odpowiedzialności za indywidualny rozwój;
- wymienione elementy muszą się wzajemnie równoważyć (Skrzetuska, 2011, s. 45).

T. Lewowicki traktuje nauczanie zindywidualizowane jako edukację nastawioną na każde dziecko, opierającą się na: diagnozie potencjału i potrzeb dziecka oraz na optymalnym dostosowaniu opieki i wsparcia (Christ, 2015, s. 23). Ma to bezpośredni związek z elementami procesu kształcenia, ulegającymi indywidualizacji, którymi są: cele, treści, tempo nauczania oraz uwzględnianie indywidualnych preferencji uczniów w zakresie strategii uczenia się, indywidualny dobór metod, środków i form kształcenia (Lorek, Sośniak, 2010, s. 121).

Przystosowanie działalności edukacyjnej i wychowawczej do cech uczniów nadal stanowi wyzwanie dla nauczycieli, którzy nie zawsze chętnie je podejmują, uzasadniając swoje podejście brakiem czasu (Christ, 2015, s. 22). W związku z tym działania te nie są należycie realizowane, co w odniesieniu do zaspokajania indywidualnych potrzeb uczniów oznacza ich frustrację.

Z zagadnieniem indywidualizacji łączy się pojęcie „kształcenie zróżnicowane”, którego współczesną definicję stworzyła C.A. Tomlinson, zdaniem której jest to elastyczny sposób proaktywnego dostosowania nauczania i uczenia się do aktualnego poziomu rozwoju uczniów i pomagania im w osiągnięciu maksymalnego rozwoju. W tym rozumieniu kształcenie zróżnicowane bazuje na 3 postulatach:

- różnimy się od siebie rodzajem inteligencji;
- uczymy się, gdy rozumiemy informacje;
- angażujemy się w zadanie, gdy tylko nieznacznie przekracza ono nasze możliwości (Kurowidzka, 2018, s. 52).

Zdaniem C.A. Tomlinson, trzeba różnicować: treści, metody, ocenę (weryfikację zdobytej wiedzy), organizację przestrzeni klasowej (Ibidem). Wymienione elementy podlegają różnicowaniu w oparciu o gotowość uczniów, ich zainteresowania oraz profil uczenia się (preferowany sposób przyswajania wiadomości, do którego wlicza się m.in. styl nauki, rodzaj inteligencji, predyspozycje do uczenia się, preferencje kulturowe) (Grzegorzewska, 2009, s. 28).

Warto zatrzymać się i rozważyć pojęcie „indywidualizacja metod pracy”, gdyż w opinii teoretyków daje ona możliwość dostosowania kształcenia do potrzeb uczniów, przy zachowaniu ujednoczonego programu nauczania. Według Tomlinson „Program mówi, czego należy uczyć, a indywidualizacja metod pracy – jak uczyć” (1999, s. 14; za: Morrison, Rizza, 2014, s. 219). Wprowadzając indywidualizację metod nauczania, wychowawca może ponownie przemyśleć, jak przekazać ten sam materiał uczniom na różnym poziomie, stosując różne rodzaje metod dydaktycznych. Rozpatrując związek pomiędzy ujednoczonym programem nauczania a indywidualizacją metod dydaktycznych, J. McTighe i J.L. Brown dostrzegli, że te czynniki „nie mogą tylko z sobą współistnieć, ale muszą funkcjonować jednocześnie, jak dwie strony tej samej monety odpowiedzialności” (Ibidem).

Z punktu widzenia dziecka poruszona przez badaczy kwestia jest niezwykle istotna. Z jednej strony lekcje przekraczające możliwości ucznia mogą powodować utratę motywacji i chęci do nauki, a z drugiej strony zbyt proste zadania wywołują znużenie,

jak również obniżają poziom uczniów przeciętnych i zdolniejszych (Ibidem, s. 216). Tylko zestaw metod nauczania dostosowany do zróżnicowanych potrzeb uczniów może zapewnić optymalny rozwój dla wszystkich uczniów.

Zdaniem T. Hall, indywidualizacja metod pracy to:

podejście do nauczania i uczenia się z uwzględnianiem różnych możliwości uczniów w ramach tej samej klasy. Celem jest maksymalizacja rozwoju i indywidualnych osiągnięć każdego ucznia, uwzględniając jego możliwości [...] i nie oczekując, że to uczeń ma się dostosować do programu nauczania (2002, s. 5).

Wskazane jest uwypuklenie kwestii odnoszącej się bezpośrednio do oczekiwań nauczycieli względem uczniów. Zdarza się, prawdopodobnie nierzadko, mylne postrzeganie funkcji programu nauczania, obierając go za swego rodzaju przepis podający sposób postępowania z uczniami w procesie dydaktycznym. Tymczasem nie ma idealnej recepty na nauczanie wpisujące się w potrzeby każdego ucznia. Nauczyciel nie może ślepo podążać za gotowym programem nauczania, jako jedyną słuszną drogą, przez którą w taki sam sposób, z mniejszym lub większym trudem, musi przejść każdy uczeń. Autorka ma nadzieję, że wszyscy zgodzą się ze stwierdzeniem: celem edukacji nie są słabe wyniki czy negatywne oceny, dlatego nauczyciele mają obowiązek stosować metody nauczania wpisujące się w rozmaite potrzeby uczniów XXI wieku (Christ, 2015, s. 216).

C.A. Tomlinson, dzieląc się wyobrażeniami indywidualizacji metod pracy z uczniami w jednej klasie, zaznacza, że nie należy jej odbierać jako „strategii uczenia”, lecz jako „sposób myślenia o nauczaniu i uczeniu się”. U podstaw tego podejścia stoją następujące zasady:

- 1) uczniowie w tym samym wieku mają różny stopień gotowości do nauki, różne zainteresowania, style uczenia się, doświadczenia i przeżycia;
- 2) różnice te mają wpływ na potrzeby ucznia, tempo uczenia się oraz konieczną pomoc w nauce;
- 3) przy pewnym wsparciu uczniowie osiągają najlepsze wyniki, jeśli stawiane wobec nich oczekiwania są nieco powyżej ich obecnego poziomu;
- 4) wyniki nauki są lepsze, jeśli program nauczania odnosi się do zainteresowań i doświadczeń uczniów;
- 5) naturalistyczne uczenie się sprzyja lepszym wynikom;
- 6) uczniowie w klasie powinni mieć poczucie wspólnoty i szacunku;
- 7) nadrzędnym obowiązkiem szkoły jest umożliwienie uczniom maksymalnego wykorzystywania posiadanych zdolności (Tomlinson, 1999; Morrison, Rizza, 2014, s. 217).

W przedstawionych zasadach zostały zawarte wszystkie najistotniejsze myśli, związane z wprowadzaniem indywidualizacji metodycznych w szkole. Przekazują one sens prowadzenia indywidualizacji i ich celowość.

W konkluzji należy zaznaczyć, że potrzeba indywidualizacji procesu nauczania i wychowania jest bezpośrednio związana z różnorodnością spotykaną w środowisku uczniowskim. Uczniowie przychodzący do szkoły mają różny stopień gotowości szkolnej, zainteresowania i motywację do nauki, a także odrębne doświadczenia z życia rodzinnego czy przedszkola. Wiąże się to z różnymi potrzebami dzieci, które w klasie szkolnej



mogą być zrealizowane jedynie z uwzględnieniem indywidualności każdego z nich. Indywidualizacja procesu kształcenia powinna obejmować cele, treści i tempo nauczania. Uwzględnić należy także indywidualne preferencje uczniów, odnoszące się do sposobów uczenia się, dlatego indywidualizować trzeba również metody, środki i form kształcenia. Działania te mają doprowadzić do wyrównania szans edukacyjnych uczniów, których indywidualność należy traktować jako szeroki wachlarz możliwości, nie zaś jako przeszkodę.

### 3. Metodologia badań własnych

Tworząc projekt metodologiczny badań własnych autorka niniejszego artykułu wyznaczyła kilka problemów szczegółowych, bezpośrednio związanych z tematem realizacji potrzeb dzieci w okresie późnego dzieciństwa w szkole. Jeden z nich ujęła w pytaniu: *Jak jest realizowana indywidualizacja procesu nauczania i wychowania w szkołach zgodnie z potrzebami dzieci?*, na które odpowiedzi szukała podczas prowadzenia badań i analizowania pozyskanych podczas ich trwania danych. Do zbadania zjawiska indywidualizacji procesu nauczania i wychowania w szkołach zgodnie z potrzebami dzieci wybrano metodę obserwacji z wykorzystaniem techniki obserwacji skategoryzowanej i metodę sondażu uszczegółowioną o technikę sondażu z wykorzystaniem wywiadu indywiduального skategoryzowanego oraz technikę sondażu z zastosowaniem ankiety.

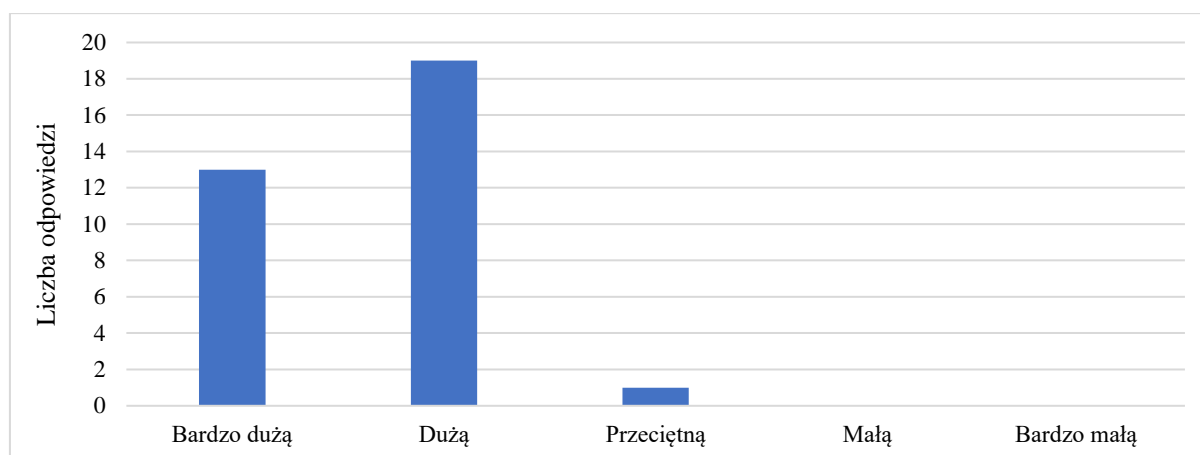
W wywiadach udział wzięło 100 dzieci w okresie późnego dzieciństwa. Ankiety wypełniło 33 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zatrudnionych w 6 różnych szkołach znajdujących się na terenie województwa małopolskiego, powiatu nowosądeckiego – były to w szkoły miejskie: Zespół Szkolno-Przedszkolny w Muszynie i Zespół Szkolno-Przedszkolny w Krynicy-Zdrój, a także 4 szkoły wiejskie: Zespół Szkolno-Przedszkolny w Powroźniku, Samorządowe Centrum Edukacji w Breście, Samorządowe Centrum Edukacji w Tyliczu, Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II we Florynce. Łączny czas przeprowadzonych obserwacji wyniósł 450 minut.

### 4. Analiza wyników badań własnych

Problem szczegółowy dotyczący dostosowania procesu nauczania i wychowania do indywidualnych potrzeb dzieci jest jednym z najważniejszych elementów prowadzonych przez Autorkę badań. Analiza danych z tego zakresu pokazuje bowiem, czy szkoły podejmują działania, które umożliwiają dzieciom rozwijanie swojego potencjału na najwyższym możliwym poziomie. Jako pierwsze zostaną przedstawione wyniki badań zebranych za pomocą ankiet skierowanych do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ głównie od tej grupy osób zależy, czy proces nauczania i wychowania będzie dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (24) sądzi, że dostosowanie pracy dydaktycznej do indywidualnych możliwości, zainteresowań i potrzeb całej klasy jest możliwe. Jednak jest też 9 badanych, którzy nie dostrzegają takiej możliwości.

Rysunek 1 pokazuje podejście badanych nauczycieli do indywidualizowania procesów nauczania i wychowania zgodnie z potrzebami dzieci.

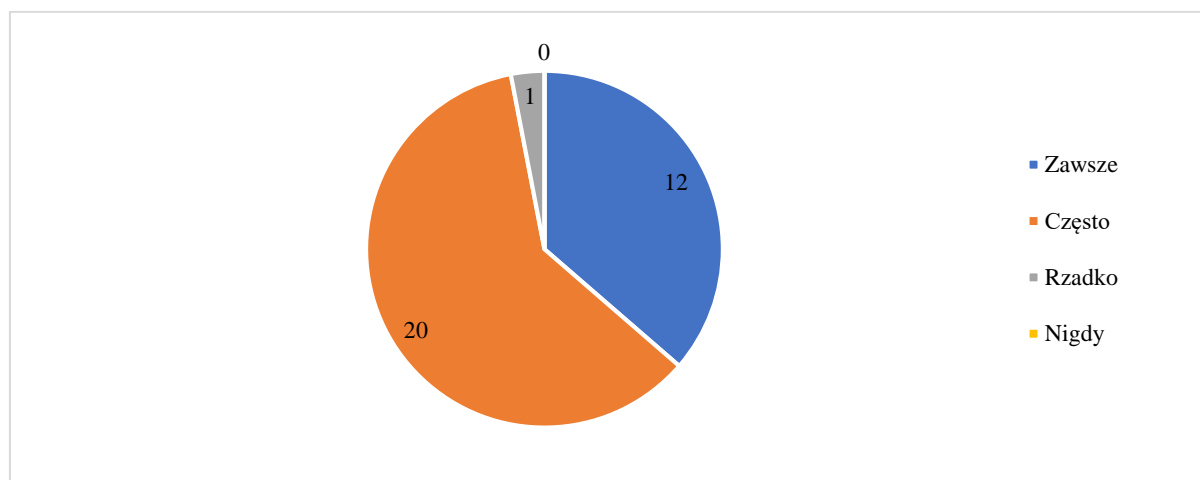


Rysunek 1. Waga przykładana przez badanych nauczycieli do indywidualizowania procesów nauczania i wychowania zgodnie z potrzebami dzieci (N=33).

Źródło: badania własne.

Dla największej liczby badanych nauczycieli (19) indywidualizacja jest ważna, ponieważ przykładają do niej dużą wagę. Nieco mniej odpowiedzi (13) wskazuje, że nauczyciele traktują ją jako bardzo ważną. Jeden nauczyciel kontraktowy przyznaje, że dla niego ma ona wartość przeciętną.

Rysunek 2 prezentuje, jak często badani nauczyciele podczas organizowania zajęć uwzględniają zainteresowania, zdolności i predyspozycje swoich uczniów.



Rysunek 2. Częstotliwość uwzględniania zainteresowań, zdolności i predyspozycji uczniów podczas organizowania zajęć przez badanych nauczycieli (N=33).

Źródło: badania własne.

Dla mniej niż połowy badanych nauczycieli (12) zainteresowania, zdolności oraz predyspozycje uczniów zawsze są wyznacznikiem planowanego przebiegu zajęć. Większość respondentów (20) deklaruje, że często ma je na uwadze. Jeden stażysta przyznaje, że uwzględnia je rzadko.

Następnie ankietowani nauczyciele zostali poproszeni o dokonanie samooceny realizacji indywidualizacji procesu kształcenia odnoszącej się do potrzeb uczniów klas I-III w obszarach: treści, metod, oceny oraz organizacji przestrzeni klasowej. Badani mieli do dyspozycji szkolną skalę ocen, uwzględniającą oceny z przedziału od 1 – niedostateczna do 5 – bardzo dobra. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1

*Stopień realizacji indywidualizacji procesu kształcenia w obszarach: treści, metody, ocena, organizacja przestrzeni klasowej przez badanych nauczycieli (N=33)*

Lp.	Obszary	Średnia ocen
1.	Treści	4,0
2.	Metody	3,9
3.	Ocena	4,0
4.	Organizacja przestrzeni klasowej	3,6

Źródło: badania własne.

Po uśrednieniu wystawionych przez badanych nauczycieli ocen odnoszących się do realizacji indywidualizacji procesu kształcenia, uwzględniającej potrzeby uczniów klas I-III, można stwierdzić, że żaden z badanych obszarów indywidualizacji nie jest realizowany bardzo dobrze. Na dobrym poziomie znajduje się indywidualizowanie treści i ocen. Z kolei dostosowanie metod i przestrzeni klasy do potrzeb dzieci wypada nieco gorzej.

Na końcu badania nauczyciele mieli odnieść się do zasad indywidualizacji, jakimi kierują się we własnej pracy.

Tabela 2

*Zasady indywidualizacji metod pracy z uczniami, którymi kierują się w swojej pracy badani nauczyciele (N=33)*

Lp.	Zasada indywidualizacji metod pracy	Liczba odpowiedzi
1.	Różnice indywidualne mają wpływ na potrzeby ucznia, tempo uczenia się oraz konieczną pomoc w nauce.	27
2.	Przy pewnym wsparciu uczniowie osiągają najlepsze wyniki, jeśli stawiane wobec nich oczekiwania są nieco powyżej ich obecnego poziomu.	18
3.	Wyniki nauki są lepsze, jeśli program nauczania odnosi się do zainteresowań i doświadczeń uczniów.	19
4.	Naturalistyczne uczenie się sprzyja lepszym wynikom.	9
5.	Uczniowie w klasie powinni mieć poczucie wspólnoty i szacunku.	27
6.	Nadrzędnym obowiązkiem szkoły jest umożliwienie uczniom maksymalnego wykorzystywania posiadanych zdolności.	17
<b>Łączna liczba udzielonych odpowiedzi</b>		<b>117</b>

Źródło: badania własne.

Większość odpowiedzi badanych nauczycieli (27) odnosi się do 2 zasad: jedna pokazuje, że różnice indywidualne mają wpływ m.in. na potrzeby ucznia, a druga informuje, że uczniowie powinni mieć poczucie wspólnoty i szacunku. Tylko 9 badanych odniosło się do zasady „Naturalistyczne uczenie się sprzyja lepszym wynikom”. Według Autorki, wszystkie te zasady powinny stanowić wytyczną do projektowania, opracowywania i realizowania działań wspierających wszechstronny rozwój wszystkich uczniów. Z tego względu postawę 8 badanych nauczycieli, którzy zaznaczyli wszystkie podane zasady, można uznać za najlepszą z możliwych.

Dopełnienie tego zagadnienia stanowią dane zebrane na podstawie wywiadu indywidualnego z dziećmi w okresie późnego dzieciństwa i obserwacji zajęć w klasach I-III, które łącznie trwały 270 minut.

Sformułowania zawarte w wywiadzie dotyczyły dostosowania podejmowanych w szkole aktywności do indywidualnych potrzeb dzieci.

Tabela 3

*Dostosowanie podejmowanych w szkole aktywności do indywidualnych potrzeb badanych dzieci (N=100)*

Lp.	Stwierdzenie	Procent odpowiedzi				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
1.	Lubię plastykę.	90	4	0	0	6
2.	Przynajmniej raz w tygodniu wykonujemy prace plastyczną (np. malujemy, rysujemy, lepimy).	90	3	3	4	0
3.	Lubię zajęcia ruchowe.	100	0	0	0	0
4.	Kilka razy w tygodniu mamy zajęcia ruchowe (na sali gimnastycznej, na korytarzu, na boisku).	95	2	1	1	1
5.	Lubię muzykę.	84	6	0	6	4
6.	Przynajmniej raz w tygodniu śpiewamy lub gramy na instrumencie.	29	4	9	14	44
7.	Lubię informatykę.	99	0	0	0	1
8.	Przynajmniej raz w tygodniu mamy zajęcia odbywają się w pracowni komputerowej.	95	1	0	3	1
<b>Liczba udzielonych odpowiedzi</b>		<b>682</b>	<b>20</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>57</b>

Źródło: badania własne.

\*Procenty liczę od liczby dzieci, które wzięły udział w badaniach – 100.

Łączna liczba udzielonych przez badane dzieci odpowiedzi odnoszących się do tego zagadnienia wyniosła 800. Dane zestawione w tabeli 3 pokazują, że szkoła dostosowuje program nauczania i podejmowane podczas zajęć aktywności do potrzeb ponad 90% badanych uczniów, którzy lubią plastykę, zajęcia ruchowe i informatykę. Natomiast 58% dzieci, które przejawiają zamiłowanie do muzyki, nie jest zadowolonych z częstotliwości ich prowadzenia, jak również podejmowanych w ich trakcie aktywności.

Za pomocą arkusza obserwacji zebrany został materiał pokazujący realizację indywidualizacji procesów nauczania oraz wychowania w oparciu o potrzeby uczniów w badanych szkołach. Podczas wszystkich obserwowanych zajęć zauważono, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej dostosowują proces kształcenia do indywidualnych potrzeb dzieci tylko przez stosowanie różnorodnych metod kształcenia (podających, problemowych, praktycznych, eksponujące), form organizacji pracy uczniów (praca zbiorowa, grupowa, indywidualna, zespołowa) i dostosowanie tempa pracy do uczniów wolniejszych, przy tym jednak niektórzy zapominają o uczniach pracujących szybciej. Tylko na jednych z obserwowanych zajęć nauczyciel przygotował dla tej grupy uczniów dodatkowe materiały do samodzielnej pracy. Na każdym obserwowanych zajęciach cele kształcenia nie były ujawnione, dlatego trudno jest wnioskować o ich indywidualizacji. Zarówno treści kształcenia, zakres wymagań, jak też sposoby kontrolowania i oceniania prac uczniów

były jednakowe dla wszystkich uczniów. Świadczy o tym bazowanie głównie na treściach zawartych w podręczniku, dawanie uczniom takich samych zadań na lekcji bądź do wykonania w domu, a także kontrolowanie wiedzy i umiejętności uczniów za pomocą ujednoliconych sprawdzianów. Nie ma jednak pewności, czy nauczyciele podczas oceniania poziomu wiedzy i umiejętności swoich uczniów nie mają na uwadze ich indywidualnych możliwości i ograniczeń.

Analiza danych faktograficznych pozwala mi określić, że na terenie badanych szkół indywidualizuje się procesy nauczania i wychowania zgodnie z potrzebami dzieci głównie przez zastosowanie podczas zajęć różnorodnych metod i form nauczania. Tempo pracy na lekcji sprzyja tylko uczniom wolniejszym, gdyż dla pozostałych nauczyciele nie przygotowują dodatkowych materiałów do samodzielnej pracy, co może powodować ich znudzenie. Okazało się, że wszyscy badani nauczyciele dostosowują metody nauczania do potrzeb dzieci, ale tempo pracy na lekcji nie uwzględnia potrzeb wszystkich uczniów.

### Podsumowanie

Różnice indywidualne są wszechobecne w świecie i dotyczą rozmaitych dziedzin życia człowieka. Niewątpliwie wiążą się z rozwojem dziecka, który może być prawidłowy lub wykazywać jakieś nieprawidłowości bądź odstępstwa od przyjętej normy. Dzieci w okresie późnego dzieciństwa, które nie mieszczą się w tzw. normie, określa się jako te posiadające specjalne potrzeby edukacyjne. Ścieżka ich edukacji powinna być dostosowana do ich możliwości, potencjału i potrzeb tak, aby w pełni stymulować ich rozwój. Do tego niezbędna jest indywidualizacja procesów nauczania i wychowania, mająca na uwadze potrzeby konkretnych osób.

Odnosząc się do badań własnych związanych z tą tematyką, trzeba podkreślić, jak na terenie badanych szkół indywidualizuje się procesy nauczania i wychowania zgodnie z potrzebami dzieci. Dostosowanie tych procesów do indywidualnych potrzeb dzieci w badanych placówkach polega głównie na wykorzystywaniu na zajęciach różnych metod i form nauczania. Wszyscy badani nauczyciele dostosowują metody nauczania do potrzeb swoich wychowanków. Natomiast dostosowanie tempa pracy uwzględnia potrzeby tylko uczniów pracujących wolniej, więc nie bierze pod uwagę potrzeb wszystkich dzieci.

### Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2011). Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela* (s. 9-22). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Birch, A., (2011). *Psychologia rozwojowa z zarysów. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Christ, M. (2013). *Indywidualizacja kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku*. Katowice: Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych.
- Christ, M. (2015). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Ujęcie z perspektywy międzyludzkich różnic w zakresie zdolności kierunkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction*. CAST, Wakefield, MA.

- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurowidzka, K. (2018). Indywidualizacja procesu kształcenia. *Dyskursy*, 10, 41-54.
- Lorek, M., Sośniak, K. (2010). *Ja i my. Program nauczania wraz z indywidualizacją procesu kształcenia i wychowania uczniów klas I-III*. Katowice: Fundacja „Elementarz”.
- Michalak, R. (2011). Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 129-166). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Morrison, W.F., Rizza, M. (2014). Indywidualizacja metod pracy z uczniami w celu spełniania potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie* (s. 215-225). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Murawska, B. (2014). *Edukacja wczesnoszkolna Niezbędnik Dobrego Nauczyciela tom 3 seria III*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne: Warszawa.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plichta, P., Jagoszewska, I., Gładyszewska-Cylulko, J., Szczupał, B., Drzazga, A., Cytowska, B. (2017). Specjalne potrzeby edukacyjne. W: A. Adamczyk (red.), *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie* (s. 14-24). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2020 r., poz. 1280).
- Schaffer, R.H. (2008). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skibiska, J. (2011). Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole – zmiany systemowe. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja* (s. 95-108). Bielsko-Biała: Wydawnictwo LIBRON.
- Skrzetuska, E. (2011). Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela* (s. 37-60). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Skrzetuska, E. (2012). Zróżnicowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej a potrzeba indywidualizacji. W: A. Skrzyniarz, K., Lendzion (red.), *Szkoła w integralnym rozwoju ucznia i nauczyciela: stan faktyczny i postulowany* (s. 207-221). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Strelau, J. (2006). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Tokarska, U. (2016). Cechy nauczyciela wychowawcy. *Wychowawca*, 10, 6-7.
- Tomaszewska, A. (2001). *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tucholska, S., Tucholska, K. (2008). Psychologia potrzeb czyli co dziecku trzeba do szczęścia? W: E. Słowińska, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko. Studium interdyscyplinarne* (s. 395-349). Lublin: Wydawnictwo KUL.

**CZĘŚĆ II.**  
**PEDEUTOLOGICZNE KONTEKSTY**  
**W WYMIARZE PEDAGOGICZNYM**

**Magdalena LORCZYK**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **OBRAZ NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W OPINII UCZNIÓW KLAS III**

### **Streszczenie**

Przedmiotem niniejszych rozważań jest obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III i ich rodziców. W tekście przedstawione są założenia teoretyczne dotyczące powyższego zagadnienia oraz analiza i interpretacja wyników badań własnych, które dotyczą opinii uczniów klas III i ich rodziców na temat nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz cech nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III.

**Słowa kluczowe:** obraz nauczyciela, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, cechy nauczyciela, młodszy wiek szkolny, edukacja wczesnoszkolna.

### **Summary**

The subject of these considerations is the image of the early childhood education teacher in the opinion of 3rd grade students and their parents. The text presents theoretical assumptions regarding the above issue as well as the analysis and interpretation of the results of own research, which concern the opinion of 3rd grade students and their parents about early childhood education teachers and the characteristics of early childhood education teachers in the opinion of 3rd grade students.

**Key words:** teacher's image, early childhood education teacher, teacher's qualities, younger school age, early childhood education.

### **Wprowadzenie**

Współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje się jako profesjonalistę, który jest przygotowany merytorycznie, metodycznie, pedagogicznie, a także psychologicznie. Nauczyciel obciążony jest dużą odpowiedzialnością za proces nauczania i wychowania dziecka. Obraz nauczyciela stał się zjawiskiem niezwykle dynamicznym i podatnym na zmiany spowodowane spostrzeżeniami i reakcjami innych osób – uczniów, rodziców czy samych nauczycieli na konkretne zachowania wychowawcy.

#### **1. Obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**

Szkoła podstawowa stanowi ważny etap w procesie edukacyjnym dziecka. To czas, w którym chętnie uczy się ono tego, co wydaje się dla niego interesujące i ciekawe oraz dąży do poznania otaczającej je rzeczywistości. Odmianą rolę w tym procesie pełnią rodzice i nauczyciele. Ich zadaniem jest tworzenie dla dziecka odpowiednich warunków, aby podtrzymywać zapał do poznawania świata wraz z uwzględnieniem różnic rozwojowych dzieci. Z tego też względu tak ważne jest traktowanie ich w sposób indywidualny i niepowtarzalny. Jest to dla nauczyciela trudne i ważne wyzwanie.



W. Okoń pisał, że obraz to „wizualne przedstawienie jakiegoś przedmiotu (sytuacji), przy czym o wartości dydaktycznej i technicznej obrazu decyduje podobieństwo do odtwarzanego przedmiotu” (2001, s. 268). Mówiąc o obrazie, mamy na myśli różnego rodzaju przedmioty, zdarzenia, sytuacje, ale również osoby. Wytworzenie obrazu osoby jest elementem koniecznym, który ma wpływ na jej spostrzeganie i ocenę. „Obraz nauczyciela jest zjawiskiem dynamicznym, gdyż wciąż podlega zmianom w zależności od nowych spostrzeżeń lub reakcji innych osób na określone zachowania wychowawcy” (Korczyński, 2001, s. 18). W powstawaniu obrazów udział biorą słowo, wyobraźnia i pamięć. Kluczową rolę odgrywają kontakty społeczne, dziecko, które rozszerza kontakty, poszerza zakres własnych doświadczeń, odkrywając dotąd nieznanne właściwości drugiego człowieka. Zakres tych doświadczeń wzrasta poprzez jego działania i aktywność, w którą się angażuje. Adekwatnie do rozwoju jednostki, obraz innych osób jest bardziej rozbudowany i zróżnicowany. Dziecko, będąc w III klasie szkoły podstawowej, posiada już zdolność do decentralizacji interpersonalnej. Oznacza to, że jest ono w stanie oceniać zachowania innych osób z różnych perspektyw. Analizując pojęcie „obraz nauczyciela”, można stwierdzić, że zawiera on całokształt wiedzy o profesjonalnym funkcjonowaniu nauczyciela oraz osobowości i zachowaniach (Ibidem, s. 16-17). „Obraz nauczyciela jest wynikiem odzwierciedlenia utrwalonych w świadomości różnych podmiotów – uczniów, rodziców, samych nauczycieli, a także uczonych – spostrzeżeń rzeczywistości szkolnej oraz produktem myślenia wyobraźni” (Ibidem, s. 17).

Obraz nauczyciela, który został wytworzony w umyśle ucznia, jest zazwyczaj efektem osobistych doświadczeń z nauczycielem lub jest ukształtowany przez przekaz społeczny. O tym, jacy są nauczyciele, dziecko może dowiedzieć się od starszego rodzeństwa, kolegów czy rodziców. Jak pisał S. Korczyński, w umyśle uczniów pod wpływem wielu różnorodnych doświadczeń kreuje się obraz konkretnych nauczycieli oraz schemat nauczyciela i jego roli w społeczeństwie (Ibidem, s. 17).

Obraz nauczyciela można rozumieć w 2 ujęciach – empirycznym i normatywnym. Rozpatrując ujęcie empiryczne, można zauważyć, że sposobem pokazania obrazu nauczyciela jest m.in. zebranie i usystematyzowanie informacji o nim na podstawie badań empirycznych. Dzięki tym badaniom istnieje możliwość znalezienia osobowych właściwości nauczyciela podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej. To właśnie dzięki wykorzystaniu ankiet, wywiadów czy rozmów badacze podejmują próbę tworzenia rzeczywistego obrazu nauczyciela (Korczyński, 2002, s. 27). Problematykę obrazu nauczyciela rozważał J. Bohucki, który wskazał na 3 podstawowe kategorie właściwości osobowych nauczyciela, które również charakteryzują człowieka w ogóle:

- humanizm społeczny, który polega na poszanowaniu wszystkich ludzi, wsparcie ich wszechstronnego rozwoju i zapewnienie im pracy, a także powiązanego z nią dobrobytu;
- moralność, warunkująca w pełni świadome przestrzeganie norm społecznych;
- umysłowość dotycząca głębokiej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz przedmiotowej, a także orientowanie się we wszystkich dziedzinach życia społecznego i historycznego oraz jasny pogląd na świat (1965; za: Korczyński, 2002, s. 27-28).

Prowadząc badania empiryczne, J. Kozłowski prezentuje obszerny zbiór cech osobowości, dzięki którym można mówić o powodzeniu w pracy nauczyciela. Należą do nich m.in.: cechy osobiste, właściwości umysłu, usposobienie, wola, postawa ideowo-

-moralna, charakter, a także postawa i uzdolnienia pedagogiczne. Cechy te mogą stanowić obraz nauczyciela godnego naśladowania oraz skłonnego do korekt własnych działań (Kozłowski, 1966; za: Korczyński, 2002, s. 27-29).

Wykorzystując badania empiryczne, W. Kalina określa konkretne elementy obrazu nauczyciela, a mianowicie:

- człowiek o bogatej osobowości, posiadający wiedzę ogólną i przedmiotową;
- humanista wrażliwy i życzliwy uczniom, odpowiedzialny za ich rozwój;
- propagator postępowych idei;
- utalentowany w wielu obszarach kierownik dydaktyczno-wychowawczego procesu;
- dobry organizator, podejmujący celowe i skuteczne działania;
- twórczy pracownik, niepodlegający rutynie, prezentujący wszelkie walory moralne (Kalina, 1975; za: Korczyński, 2002, s. 30-31).

„Idealna osobowość nauczyciela wczesnej edukacji to zbiór cech i wartości wyróżniających ten zawód wśród innych, ewoluujący elastycznie do aktualnej sytuacji edukacyjnej, w jakiej znajduje się nauczyciel, wobec jakich problemów staje i jak może je rozwiązać” (Szkolak-Stępień, 2020, s. 76). Każdy nauczyciel musi mieć świadomość i pamiętać o tym, że odbierany jest jako wzór do naśladowania. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej buduje i rozwija fundament przyszłej osobowości człowieka.

Zagłębiając się w obraz nauczyciela w ujęciu normatywnym, warto przytoczyć badania takich, jak: J.W. Dawid, M. Kreutz, Z. Mysłakowski, S. Baley i S. Szuman, których badania dotyczą osobowości efektywnego nauczyciela oraz dzięki którym nauczyciel może osiągnąć mistrzostwo pedagogiczne. Badania skupione były wokół 3 problemów. Pierwszy z nich dotyczył działalności pedagogicznej nauczyciela, uwarunkowanej specyficznymi cechami osobowości. Drugi odnosił się do tego, jakie właściwości osobowe nauczyciela warunkują skuteczne działanie pedagogiczne. Trzeci problem to pytanie o czynniki decydujące o osobowości nauczyciela – nabyte lub wrodzone. Wymienieni badacze zajmowali się głównie poszukiwaniem teoretycznego wzorca nauczyciela idealnego, można stwierdzić, że niejako wyizolowanego z kontekstu społecznego. Publikacje naukowe tych badaczy zawierają tendencje do wskazywania cech, które są typowe dla zawodu nauczyciela oraz warunkują skuteczność oddziaływań wychowawczych. W tych rozważaniach nie można doszukać się jednak rozstrzygnięcia, czy osobowość nauczyciela modeluje się podczas wykonywanej już pracy, czy może przed jej rozpoczęciem nauczyciel musi posiadać cechy, które umożliwią mu będą skuteczną pracę. Co do jednego badacze byli zgodni – działanie pedagogiczne uwarunkowane jest specyficznymi i charakterystycznymi właściwościami osobowości nauczyciela, które decydują o sukcesach w pracy zawodowej i wychowawczej (Korczyński, 2002, s. 17-18).

Z. Mysłakowski i S. Szuman, dokonując charakterystyki efektywnego nauczyciela, wprowadzili termin „talent pedagogiczny”, który oznacza ponadprzeciętne zdolności do działania. Z. Mysłakowski utożsamiał to pojęcie z wrodzoną dyspozycją psychofizyczną, za pomocą której ktoś może uprawiać w sposób znaczny pewne typy działalności. Dzięki nabywaniu doświadczeń i świadomemu wysiłkowi, nauczyciele mogą się doskonalić. Według tego badacza, na talent pedagogiczny składają się: kontaktowość, żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, pobudliwość uczuć i nastawienie psychiki jako całości na zewnątrz, a wszystkie z wymienionych elementów ułatwiają wypełnianie zadań wychowawczych (Ibidem, s. 20). S. Szuman, pogłębiając analizę talentu pedagogicznego,

uważa, że jest to zdolność, która przerasta przeciętną normę oraz umożliwia osiągnięcie nieprzeciętnych rezultatów i wyników. Twierdzi on, że talent pedagogiczny wymaga dogłębnej i trafnej znajomości własnych wad oraz możliwości, którymi powinno się dysponować w zależności od pojawiających się sytuacji. Według niego zdolny nauczyciel to taki, który: charakteryzuje się nieprzeciętną inteligencją, zna swój przedmiot nauczania, w sposób umiejętny przekazuje wiedzę, kocha każde dziecko, jest opanowany, koncentruje uwagę uczniów, jest idealnym wzorem dla wychowanków, a także jest zainteresowany ich losem i przyszłością swojego narodu (Szuman, 1947; za: Ibidem, s. 20-21).

Podsumowując, można stwierdzić, że zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest zawodem trudnym i bardzo odpowiedzialnym. Bez wątpienia „nauczyciel, który jest wzorem osobowym dla swoich uczniów, ma ogromne możliwości pozytywnego oddziaływania na ich sferę intelektualną, emocjonalną i duchową. A rzetelna realizacja wymagań edukacyjnych daje nie tylko szansę na rozwój, ale jest gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia” (Słotwińska, 2021, s. 117). Aby nauczyciel mógł skutecznie realizować cele dydaktyczne i wychowawcze, niezbędne jest posiadanie podstawowej wiedzy psychologicznej oraz umiejętności terapeutycznych. Nauczanie nie polega tylko na przekazywaniu wiedzy w sposób formalny, ale również jest to dbanie o dobro wychowanków, relacje i dobre kontakty z nimi oraz ich opiekunami.

## 2. Cechy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Początkowy etap nauki szkolnej jest niezwykle ważnym momentem w życiu każdego dziecka, ponieważ przekraczając progi szkoły, rozpoczyna edukację, która będzie trwała przez kilka lub kilkanaście lat. Szczególna rola przypada właśnie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, gdyż to oni wprowadzają dziecko w nową, nieznaną wcześniej, szkolną rzeczywistość. W znaczeniu potocznym nauczyciel to osoba ucząca w szkole, jednak rozumienie to jest mocno zawężone, gdyż poza szkołą również funkcjonują osoby, które nauczają. Społeczeństwo postrzega nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kategoriach efektywnego pracownika – transmitera, egzekutora wiedzy, a raczej zbioru bardzo często niepowiązanych (ale uznanych za ważne) informacji, skutecznego reduktora niepożądanych zachowań czy też kreatora właściwych postaw (Dudzikowa, Knasiecka-Falbińska, 2013, s. 134-135). Analizując definicje teoretyków, można stwierdzić, że nauczyciel uczy innych, przekazując swoją wiedzę i umiejętności oraz dzieli się zdobytym doświadczeniem. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie młodego człowieka pod względem społecznym i intelektualnym. „Powodzenie w tych działaniach zależy od programu edukacji, jej zewnętrznych warunków, osoby ucznia oraz osoby i kwalifikacji nauczyciela” (Szempruch, 2013, s. 83). Różnorodność i wielość zadań, które są stawiane współczesnemu nauczycielowi, sprawiają, że powinien on wyróżniać się nie tylko zdobyciem kwalifikacji, umiejętności, ale również posiadaniem pożądanых cech osobowych. Współczesne społeczeństwo ma duże oczekiwania wobec nauczycieli. Każdy człowiek na swój sposób kreuje ideał. Jest to zrozumiałe, gdyż pod opiekę nauczyciela trafiają dzieci, czyli to, co najcenniejsze ma rodzina. Rodzicom zależy, aby nauczyciel był wzorcem wszelkich pozytywnych cech umysłowych, społeczno-moralnych, a nawet fizycznych (Szkolak-Sępień, 2020, s. 132). K. Żegnałek potwierdza w swoich badaniach, że cechy zewnętrzne nauczyciela nie są dla społeczeństwa, a zwłaszcza dla rodziców, obojętne. Autor ten na warsztat badawczy obrał cechy takie, jak: wiek, wzrost, płeć, stan cywilny, sylwetka, ubiór i niepełnosprawność (Żegnałek, 2011, s. 87-95).

Prowadzone badania nad cechami osobowymi nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oscylują wokół oczekiwań i stawianych mu wymagań, zarówno przez przełożonych, jak też rodziców, a także samych uczniów. Osobowość stanowi złożoną i zorganizowaną strukturę, której elementy są różnie ujmowane, zależnie od ogólnej koncepcji. „Na ową strukturę składają się zarówno elementy formalne, takie jak cechy, reakcje, wymiary, typy osobowości, oraz treściowe, jakościowe, to jest temperament, charakter, uzdolnienia, wartości, postawy, potrzeby, intelekt, emocje i popędy” (Szempruch, 2013, s. 114). Osobowość nauczyciela zależy od zdobytych doświadczeń życiowych oraz w dużej mierze od świadomego działania wychowawczego i dydaktycznego. „Nauczyciel to człowiek, który wskazuje drogi poznania, uczy, jak pokochać wiedzę, kształtuje postawę moralną; to osoba, którą cieszą sukcesy podopiecznych. Nauczyciel to nie tylko zawód, to powołanie” (Reczek-Zymróż, 2011, s. 129). Na podstawie analizy wybranej literatury przedmiotu można wysunąć stwierdzenie, że warunkiem osiągnięć szkolnych uczniów są właściwości osobowe nauczyciela. To właśnie pełnowymiarowa i bogata osobowość jest podstawą do profesjonalnego funkcjonowania nauczyciela. Atuty osobowe zaliczane są do wartości profesjonalnych.

Pozostając w kręgu cech osobowości nauczyciela, J. Szempruch dzieli je na przyrodzone i nabyte. Przyrodzone cechy nauczyciela dotyczą głównie miłości do dzieci, kontaktowości, skłonności do społecznego oddziaływania oraz zdolności sugestywnych. Wszystkie cechy przyrodzone są generalnie trwałe, a wszelkie ich zmiany wymagają dużego wysiłku. Dużo bardziej podatne na zmiany i modyfikacje są cechy nabywane przez nauczyciela (podczas edukacji bądź praktyki zawodowej). Obejmują one wiedzę powiązaną z wychowaniem i doświadczenie pedagogiczne. Zalicza się do nich również ogólną wiedzę o świecie, samowiedzę i samokontrolę, podatność na stres i nerwice, a także dbałość o aparycję i zdrowie (Szempruch, 2013, s. 117).

Kwestię osobowości nauczyciela rozpatruje Cz. Banach, który podaje 3 jej struktury:

- 1) poznawczą – dotyczy działania związanego ze spostrzeganiem i rozumieniem ucznia – wychowanka;
- 2) motywacyjną – uwzględnia system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela;
- 3) czynnościową – prakseologiczno-pedagogiczna.

Badacz ten wyróżnia też zintegrowane czynniki, które składają się na właściwości osobowe nauczyciela:

- jego światopogląd;
- zainteresowania;
- motywacje;
- zdolności;
- inteligencja,
- mechanizmy temperamentalne, charakterologiczne i samoregulujące (Banach, 2001, s. 18).

### **3. Metodologiczne założenia badań własnych**

Celem badań zaprezentowanych w niniejszym tekście jest poznanie, opisanie oraz zinterpretowanie, jaki jest obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III. Na potrzeby badań własnych Autorka określiła następujące problemy badawcze: *Jaki obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej mają uczniowie klas III? Jakie cechy posiada nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III?*

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie problematyki badawczej posłużono się określonymi metodami badań i wynikającymi z nich technikami. Metody wykorzystane w badaniach to metoda sondażu diagnostycznego oraz metoda analizy dokumentów. W badaniach posłużono się narzędziami takimi, jak: *Kwestionariusz ankiety dla rodziców*, *Kwestionariusz ankiety dla uczniów klas III*, *Arkusze analizy rysunku dziecka* oraz *Test niedokończonych zdań dla uczniów klas III*.

Terenem badań Autorki były 3 szkoły podstawowe z powiatu nowosądeckiego: Szkoła Podstawowa im. Mieczysława Wieczorka w Olszanie, Szkoła Podstawowa im. Ks. Prałata Płk Tadeusza Dłubacza w Moszczenicy i Szkoła Podstawowa im. Jana III Sobieskiego w Brzeznej. Oprócz tego na forach dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zamieszczona została ankieta internetowa. Zgodnie z celem badań, podstawową grupą badawczą byli uczniowie klas III, a dopełniającą – ich rodzice. Łącznie, za pomocą 3 narzędzi badawczych, zgromadzono materiał badawczy od 145 uczniów klas III oraz 84 rodziców.

Prowadzone badania uwzględniały metodologiczne etapy, konieczne w procedurze badawczej. Autorka podejmowała działania, które rozplanowała w czasie, a odbywały się one od września 2021 roku do marca 2022 roku, według planu:

- 1) Po dokonaniu analizy teorii i badań naukowych, określono cel, przedmiot badań i problemy badawcze.
- 2) W następnym etapie dobrano metody i techniki badawcze oraz sporządzono własne narzędzia badawcze, w tym zajęto się opracowywaniem drugiego rozdziału pracy – metodologicznego.
- 3) W lutym 2022 roku przystąpiono do przeprowadzania badań własnych.
- 4) Po zakończeniu badań, przystąpiono do analizy ilościowo-jakościowych danych badawczych, a także opracowywania uzyskanych wyników.

#### **4. Analiza wyników badań własnych**

Podrozdział ten poświęcony został analizie i interpretacji wyników badań własnych, dotyczących obrazu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III. Na początku dokonana zostanie analiza wyników badań dotyczących obrazu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III, a następnie przytoczone zostaną efekty badań uzyskane na temat cech nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III.

##### **4.1. Obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III**

Szkoła podstawowa stanowi jeden z ważniejszych etapów w edukacji dziecka. W tym czasie dziecko uczy się tego, co jest dla niego interesujące, a także stara się poznać otaczającą rzeczywistość. W umyśle ucznia, zwłaszcza w III klasie szkoły podstawowej, tworzy się obraz nauczyciela, który jest najczęściej efektem własnych doświadczeń związanych z wychowawcą, a także schemat nauczyciela wraz z jego rolą, którą pełni w społeczeństwie.

Badani uczniowie klasy III szkoły podstawowej (49 osób) mają pozytywny obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Świadczą o tym wykonane przez nich rysunki przedstawiające swojego nauczyciela. Wszyscy badani uczniowie klas III (49 osób) na swoich pracach przedstawiają kobietę. Każdy z badanych chłopców (13 osób) rysował swoją nauczycielkę, umiejscawiając ją w centralnej części kartki. Nauczycielki ukazane są jako postacie duże (9 osób) i małe (4 osoby).

Tylko na 1 rysunku zauważyć można tło (krajobraz górski) (ilustracja 1) i 1 ma dodatkowy element, jakim jest biurko, za którym stoi nauczycielka.



*Ilustracja 1.* Nauczycielka w ujęciu chłopca z III klasy szkoły podstawowej.

Kolory ubrań ukazanych przez chłopców nauczycielek są stonowane, zachowane w odcieniach zieleni (6 osób), szarości (4 osoby), czerwieni (1 osoba) i fioleto (1 osoba). Przykład nauczycielki w zielonym obraniu prezentuje ilustracja 2.



*Ilustracja 2.* Nauczycielka w ujęciu chłopca z III klasy szkoły podstawowej.

Jedna praca przedstawia samą głowę nauczycielki. Prawie wszystkie prace badanych chłopców (12 osób) przedstawiają uśmiechniętą nauczycielkę, a na 1 rysunku ma ona obojętny wyraz twarzy. Na 9 rysunkach nauczycielka ma pomalowane na czerwono usta. Cechą charakterystyczną wyglądu, zaznaczaną przez badanych chłopców na rysunkach, są kolczyki (3 osoby), okulary (2 osoby), naszyjniki (1 osoba), zegarek (1 osoba) i pasek (1 osoba). Na 8 rysunkach nauczycielce widać nogi, w tym 3 chłopców narysowało buty z obcasami. Analizując zgromadzone rysunki, zauważyłam, że tylko 1 chłopiec narysował nauczycielce czerwone paznokcie (ilustracja 3).



Ilustracja 3. Nauczycielka w ujęciu chłopca z III klasy szkoły podstawowej.

Na 2 rysunkach badanych dziewczynek pojawia się dodatkowy element, jakim są serduszka na kartce (5 osób) i dziennik (3 osoby) (ilustracje 4 i 5).



Ilustracja 4. Nauczycielka w ujęciu dziewczynki z III klasy szkoły podstawowej.



*Ilustracja 5.* Nauczycielka w ujęciu dziewczynki z III klasy szkoły podstawowej.

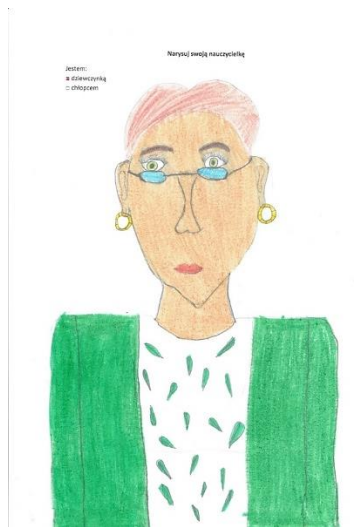
Tylko 5 spośród badanych dziewczynek narysowało kolorowe tło. Kolory ubrań nauczycielek są w różnych odcieniach: zielonym (17 osób), żółtym (4 osoby), fioletowym (3 osoby), różowym (3 osoby), pomarańczowym (2 osoby), niebieskim (2 osoby) i szarym (2 osoby). Na 3 rysunkach przedstawione były tylko głowy nauczycielek, a obrazują to ilustracje 6 i 7.



*Ilustracja 6.* Nauczycielka w ujęciu dziewczynki z III klasy szkoły podstawowej.



W zgromadzonych pracach można zauważyć, że 12 dziewczynek narysowało nauczycielkom sukienki/spódnice, a 11 nauczycielek ma na sobie spodnie i bluzkę/sweter. Większość narysowanych przez badane dziewczynki nauczycielek jest uśmiechnięta (25 osób), a pozostałe (11 osób) mają obojętny wyraz twarzy. Prawie wszystkie nauczycielki (31 osób) mają pomalowane usta na czerwono. Elementami charakterystycznymi wskazywanymi przez badane dziewczynki klas III są: kolczyki (20 osób), okulary (13 osób), naszyjnik (13 osób), gumka do włosów (11 osób) pasek, (10 osób), torebka (3 osoby), zegarek (3 osoby). W pracach dziewczynek pojawiają się również pomalowane paznokcie nauczycielek (12 osób) oraz buty na wysokim obcasie (5 osób). Załączone prace plastyczne dziewczynek zawierają charakterystyczne elementy, takie jak: okulary, kolczyki, czerwone usta i paznokcie.



Ilustracja 7. Nauczycielka w ujęciu dziewczynki z III klasy szkoły podstawowej.

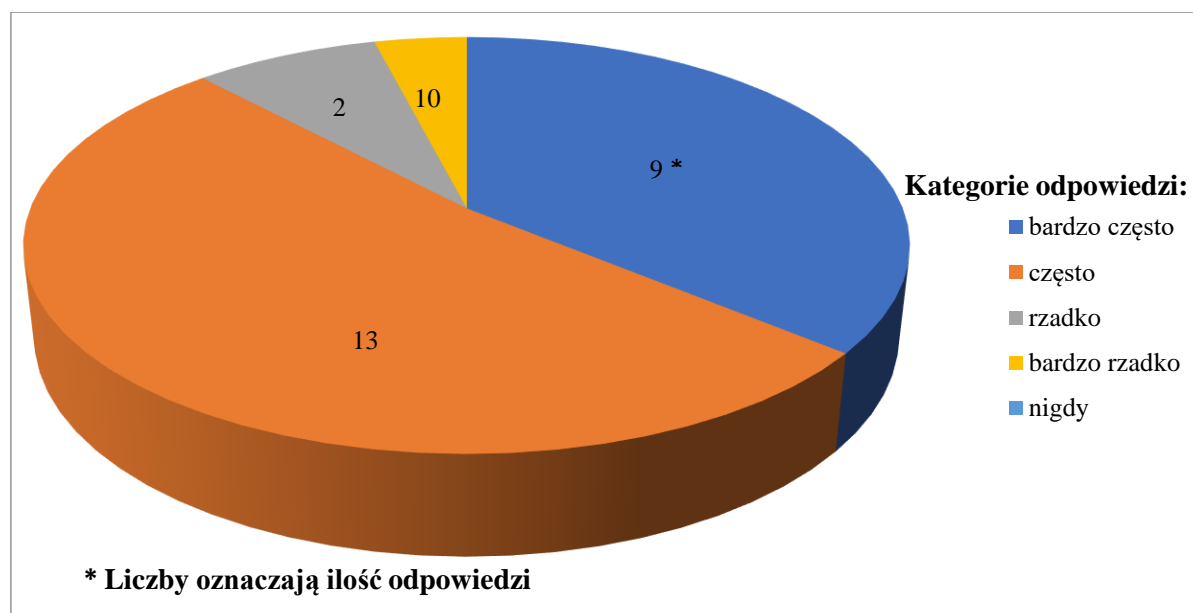


Ilustracja 8. Nauczycielka w ujęciu dziewczynki z III klasy szkoły podstawowej.

Porównując rysunki wykonane przez chłopców (13 osób) i dziewczynki (36 osób), można dostrzec zarówno wiele podobieństw, jak i różnic w postrzeganiu nauczycielek.

Resumując, wszyscy badani uczniowie klas III (49 osób) przedstawiają na rysunkach swoje nauczycielki w sposób proporcjonalny, odzwierciedlający rzeczywisty wygląd ze zwróceniem uwagi na szczegóły. Świadczy to prawdopodobnie o szacunku do nauczyciela i pozytywnym postrzeganiu swojej nauczycielki. Prawie wszyscy uczniowie (13 chłopców i 36 dziewczynek) rysowali swoją nauczycielkę w centralnej części kartki, co świadczy o tym, że jest ona dla nich ważną osobą. Większa część wykonanych rysunków przez chłopców (12 osób) i dziewczynek (25 osób) przedstawia uśmiechnięte nauczycielki. Porównując cechy charakterystyczne zamieszczone na portretach nauczycielek, dziewczynki dużo częściej niż chłopcy zwracają uwagę na szczegóły typu kolczyki (20 osób), okulary (13 osób) i naszyjnik (13 osób), a także gumka do włosów (11 osób) czy pasek do spodni (10 osób).

Aby poszerzyć materiał badawczy, dowiedziałam się, jak uczniowie podczas rozmów z rodzicami wypowiadają się na temat swoich nauczycieli. Wykres 1 ilustruje, jak często dzieci wspominają o swoich nauczycielach.



Wykres 1. Częstość rozmów o nauczycielu podejmowanych przez dzieci z rodzicami (N=25).

Źródło: badania własne.

Z danych zaprezentowanych na wykresie 1 wynika, że uczniowie klas III często (13 osób) i bardzo często (9 osób) rozmawiają z rodzicami o swoich nauczycielach. Jest to zrozumiałe, ponieważ dzieci spędzają w szkole część dnia, przebywają na co dzień ze swoimi wychowawcami, co wiąże się z podejmowanymi tematami rozmów. Zagadnienia związane z nauczycielem, które najczęściej poruszają uczniowie, dotyczą przebiegu zajęć (9 osób), pochwał i nagan (6 osób), ubioru nauczyciela (4 osoby), wystawionych ocen (3 osoby), zachowań nauczyciela (2 osoby) oraz nieobecności nauczyciela (1 osoba). Przytoczę kilka wypowiedzi rodziców, które najlepiej obrazują powyższe kwestie: „Moja córka najczęściej opowiada, jak przebiegała lekcja, czego się nauczyła, co ciekawego pani dla nich przygotowała”, „Opowiada, jakie sytuacje miały miejsce w szkole, co robili na

lekcjach, zwraca uwagę na pomysły nauczycielki w trakcie zajęć, jakieś zabawy, ćwiczenia, które się jemu podobały”, „Jak się Pani zachowywała danego dnia i co robiła”, „Dziecko zwraca uwagę na emocje nauczycielki, mówi czy Pani była miła czy się denerwowała. Zawsze opowiada, co Pani miała na sobie ubrane”, „Że coś Pani niesprawiedliwie oceniła lub nie dała sobie wytłumaczyć pewnej sytuacji”, „Opowiada o nieobecności swojej Pani danego dnia i że mieli zastępstwo”.

Grupa badanych rodziców wskazywała słowa, którymi najczęściej ich dzieci określają swojego nauczyciela. Zauważyć można, że najczęściej uczniowie mówią, że ich wychowawczyni jest miła i uśmiechnięta (14 osób). Pojawiają się również komentarze typu: „Moja Pani” (6 osób), „mądra” (2 osoby), „pomocna” (2 osoby) oraz „wiedźma” (1 osoba). Otrzymane dane badawcze świadczą o tym, że generalnie nauczyciele są lubiani przez swoich wychowanków.

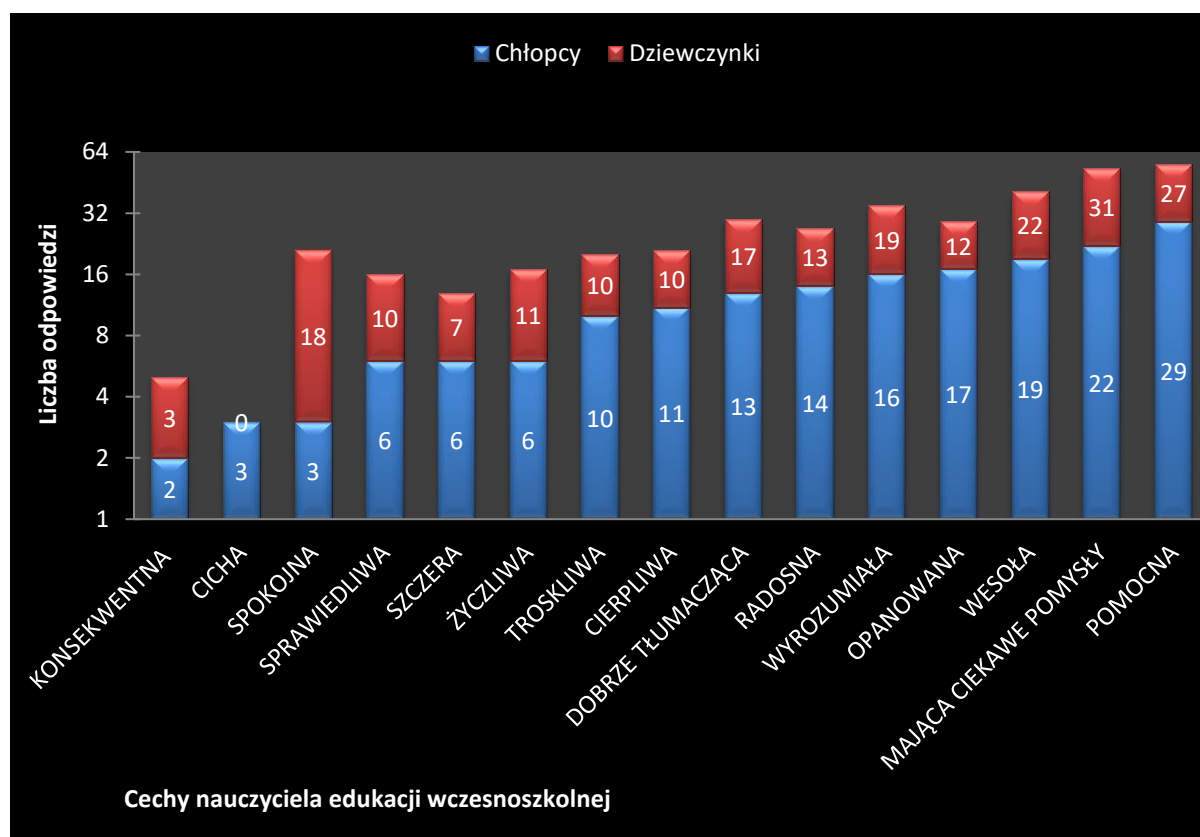
Badani rodzice uczniów klas III uważają, że ich dzieci nie komentują ubioru swojego nauczyciela (19 osób). Nieliczne jednostki (6 osób) stwierdzają, że ich dzieci rozmawiają o ubiorze wychowawczyni, mówiąc, że: „Pani miała ładną sukienkę i piękną biżuterię”, „Pani miała dziś nowy zegarek”, „A Pani miała dziś ubraną ładną bluzkę” lub „Dzisiaj była akademia i Pani ubrała buty wysokie i sukienkę taką elegancką”. Zgromadzone dane badawcze pokazują, że dla uczniów ubiór nauczyciela jest ważny, ale nie na tyle, aby go komentować.

Chcąc dopełnić badania, Autorka zapytała badanych rodziców uczniów klas III, czy ich dziecko utożsamia się z zachowaniem bądź ze słowami swojego wychowawcy. Większość badanych rodziców (20 osób) potwierdziło ten fakt, dodając, że: „Moje dziecko często mówi – A Pani w szkole to robi to tak”, „Bawi się w szkołę, naśladując i cytując wypowiedzi swojej nauczycielki”, „Często dziecko wykonuje czynności i mówi tak „Jak Pani”, np. myje ręce tak długo jak Pani”, „Mówi, że Pani mówi, że trzeba być dla siebie miłym i pomocnym”. Spośród badanych rodziców 5 osób uważa, że ich dziecko nie identyfikuje się ze swoim nauczycielem.

Dzięki badaniom własnym Autorka mogła udzielić odpowiedzi na postawione pytanie problematyki szczegółowej. Związane było to z tym, jaki obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej mają uczniowie klas III. Uczniowie mają pozytywny obraz nauczycieli, którzy są przedstawiani na rysunkach w sposób życzliwy, uśmiechnięty oraz serdeczny. Wypowiedzi dzieci o swoich wychowawcach kierowane do rodziców świadczą też o tym, że są oni lubiani przez swoich podopiecznych.

#### **4.2. Cechy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III**

Różnorodność i wielość zadań stawianych nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej przez przełożonych, współpracowników, rodziców i wreszcie samych uczniów zobowiązuje ich do posiadania pożądanых cech osobowych. Na podstawie literatury przedmiotu można wysunąć stwierdzenie, że właściwości osobowe nauczyciela warunkują osiągnięcia szkolne uczniów. Niewątpliwie, nauczyciel staje się dla ucznia autorytetem, wzorem do naśladowania. W badanej grupie uczniów III klas, cechy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wskazywane przez badanych są zbliżone do siebie (wykres 2).



Wykres 2. Cechy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III (N=56).  
Źródło: badania własne.

Grupa badanych dzieci wskazywała cechy osobowe swojego nauczyciela, które najlepiej go opisują. Zauważyć można niewielkie różnice w postrzeganiu nauczycielek przez dziewczynki i chłopców. Analizując zebrany materiał badawczy, można zauważyć, że żadna z badanych 31 dziewczynek nie odpowiedziała, że jej nauczycielka jest cicha. Najczęściej w wypowiedziach badanych dziewczynek pojawiały się cechy nauczyciela takie, jak: mająca ciekawe pomysły (31 osób), pomocna (27 osób) i wesoła (22 osoby). Najmniej spośród badanych 25 chłopców uważa, że ich nauczyciel jest konsekwentny (2 osoby), cichy (3 osoby) i spokojny (3 osoby). Badani uczniowie klas III wskazują najczęściej, że nauczycielki są pomocne (29 osób), mają ciekawe pomysły (22 osoby) i są wesołe (19 osób). Warto przy okazji zwrócić uwagę na fakt, że badane dziewczynki (31 osób) częściej wskazywały, iż ich nauczycielka ma ciekawe pomysły niż chłopcy (22 osoby), dla których ta cecha nie była tak istotna, jak pomoc ze strony nauczyciela (29 osób).

Dopełnieniem badań nad cechami nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest materiał zebrany za pomocą autorskiego testu projekcyjnego. Odnosząc się do wypowiedzi badanych uczniów klas III, można zaobserwować pewne zachowania i reakcje nauczycieli w różnych sytuacjach klasowych, co świadczy o ich cechach charakteru. Dokonując analizy sytuacji dotyczącej punktualności na lekcjach, można zauważyć wśród wypowiedzi badanych chłopców (16 osób) oraz dziewczynek (24 osoby) podobne reakcje nauczyciela na spóźnienie. Najczęściej jego reakcja miała pozytywny oraz spokojny wydźwięk. Odpowiedzi nauczyciela sugerowały, że każdemu może zdarzyć się spóźnienie, np. „Moja nauczycielka, jeśli ktoś się spóźni, mówi: co się mówi i co się stało, że tak się

spóźniłeś?”, „Jaki jest powód spóźnienia?”, „Nic się nie stało, ale następnym razem się nie spóźniaj”, „Nic się nie stało, usiądź i się rozpakuj”. Wśród badanych chłopców (7 osób) można było zaobserwować odpowiedzi nauczyciela o tonie bardziej wymagającym i surowym: „Co się mówi?”, „Siadaj i wyciągaj wreszcie te książki”, „Nauczycielka bardzo krzyczy”, „Wpisuję Ci spóźnienie!”. Jeden badany chłopiec został ukarany uwagą do dziennika. Dziewczynki (9 osób) również zauważyły podobny wydźwięk wypowiedzi nauczyciela. Przytaczając konkretne wypowiedzi, Autorka badania dostrzegła kilka mało życzliwych komentarzy: „A co to, zaproszenie trzeba dać?”, „Zaspałaś? Uwaga”, „Budzik Cię nie obudził?!”, „Zostawię to bez komentarza. Siadaj”. Zwracając uwagę, jak dużą rolę odgrywa nauczyciel w życiu młodego człowieka, pozytywne jest to, że znaczna część nauczycielek w opinii uczniów klas III (40 osób) stosuje pozytywne komunikaty do uczniów oraz są wyrozumiałe dla swoich wychowanków. Niestety, badani uczniowie (17 osób) zwracają też uwagę na stanowcze i mało życzliwe wypowiedzi nauczycielek.

Zdaniem badanych uczniów, aktywność na zajęciach jest często doceniana przez nauczyciela. Zarówno dziewczynki (20 osób), jak i chłopcy (12 osób) są chwaleni przez nauczycielkę. Są to pochwały słowne, które cytując uczniów klas III, brzmią następująco: „Bardzo ładnie, pewnie się uczyłaś!”, „Gratuluję, byłeś bardzo aktywny!”, „Powie jestem z Ciebie dumna!”, „Moja nauczycielka mówi – brawo! Bardzo ładnie! I zawsze pani ma uśmiechniętą minę”. Rzadziej, w opinii badanych uczniów, nauczycielka da ocenę lub plus za aktywność. Dziewczynki (8 osób) i chłopcy (7 osób) cytują wypowiedzi nauczycielki kierowane do nich: „Super, byłaś bardzo aktywna, dostajesz 6” lub „Za to, że byłeś aktywny na lekcji, dostajesz plus”. Badani uczniowie zwracają uwagę na fakt, że nauczycielka nie reaguje na aktywność na lekcji, nie zwraca na to uwagi. Odpowiedziało tak zarówno 5 spośród badanych dziewczynek, jak i 5 chłopców.

Warto było też poznać zdanie badanych uczniów na temat reakcji nauczycielki na odpisanie zadanie domowego. Dziewczynki (23 osoby) twierdzą, że nauczycielka w miły sposób upomina, zwraca uwagę i prosi, żeby więcej tak nie robić. Podobnie sytuacja wygląda z perspektywy badanych chłopców (17 osób), którzy potwierdzają wyrozumiałość i spokój nauczycielki, np.: „Moja pani nauczycielka prosi, żeby więcej tak nie robić”, „Tak nie można ☺ Więcej tak nie rób ☺”, „Nic się nie stało, ale więcej nie odgapiaj”, „Moja pani powie: trzeba samemu myśleć”.

Analizując reakcję nauczycielki na odpisywanie zadania domowego przez uczniów, poszerzono sytuację o brak zadania domowego. Odpowiedzi wychowawczynie w opinii badanych 19 dziewczynek i jedynie 5 chłopców były miłe oraz pozytywne, nauczycielka prosiła o zrobienie zadania domowego na kolejny dzień, daje drugą szansę. Potwierdzają to wypowiedzi takie jak: „Pani Ewa pyta się, dlaczego nie mam zadania, ale nie jest bardzo zła”, „Pani mówi: na następny raz nie zapomnij zadania”, „Powie, że mam przynieść na następny dzień”, „Nadrobisz to, wierzę w Ciebie”, „Jak to? To napisz na jutro. Jutro Ci ocenię”, „Pani da drugą szansę”. Badani chłopcy (17 osób) częściej zauważają, że nauczycielka wpisuje negatywną ocenę, minus lub brak zadania i bardzo krzyczy: „Dostajesz brak zadania!”, „Masz brak zadania albo jedynekę”, „Nauczycielka bardzo krzyczy i mówi: nigdy więcej takich rzeczy”. 14 dziewczynek potwierdza spostrzeżenia chłopców, dodając, że „Jeśli nauczycielka zauważy, że nie mam zadania domowego, to krzyczy, że nie mam zadania i wpisuje mi brak zadania”, „Powie, że jeszcze raz i minus”, „Wpisuje do dziennika, że mamy brak zadania i mówi, żeby więcej się to nie powtórzyło”, „Moja nauczycielka mówi: o, kolejny brak zadania”.

Badani uczniowie klas III zauważają, że gdy pomimo upomnień nauczyciela w klasie trwają rozmowy, reaguje on w różny sposób. Zdaniem 15 badanych dziewczynek oraz 10 chłopców, nauczyciel stosuje upomnienia słowne. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycielki przytaczane przez badanych uczniów: „Pani mówi do koleżanek nie rozmawiajcie na lekcji”, „Proszę przestać gadać”, „Nie rozmawiajcie, za chwilę będzie przerwa, na przerwie porozmawiacie”, „Moja nauczycielka mówi: ostatnie upomnienie, jak nie to rozsadzka”, „Dziewczynki przestańcie rozmawiać”. Równie często dziewczynki (15 osób) i chłopcy (11 osób) zauważają, że nauczyciel krzyczy i rozsadza osoby, które przeszkadzają bądź rozmawiają podczas trwającej lekcji, np.: „Pani krzyczy i od razu przesadza”, „Proszę bardzo idź do innej ławki!”, „Moja nauczycielka odpowie – rozsadzam was dziewczyny!”, „Dziewczynki, od jutra siedzicie osobno!”, „Moja nauczycielka krzyczy na dziewczyny”. Wszystkie te wypowiedzi wyraźnie wskazują na stanowczości nauczyciela. Spośród badanych uczniów 4 dziewczynki i 3 chłopcy wykazuje, że w wyżej opisywanej sytuacji nauczycielka wpisuje uwagę, daje jedynkę lub minus. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów: „Dostajecie uwagi dziewczynki!”, „Pani da uwagę”, „Pani powie: zaraz dostaniesz uwagę!”.

Zdaniem badanych uczennic (17 osób) i uczniów (12 osób) klas III, gdy kolega, który rozmawiał na lekcji, nie usłyszał polecenia nauczyciela, pani poprosi, aby powtórzył mu zadanie, a nawet pochwali za to. Zachowanie wychowawczyni świadczy o jej wyrozumiałości i chęci pomocy uczniom. Wskazują na to wypowiedzi uczniów: „Bardzo ładnie, że pomogłaś koledze”, „Bardzo dobrze, że mu pomagasz, bardzo się cieszę”, „Moja nauczycielka zareaguje: brawo, dobrze wyjaśniłaś”, „Moja pani nie ma nic przeciwko temu”. Badane dziewczynki (11 osób) stwierdzają, że w podobnych sytuacjach nauczycielka nie pozwala powtórzyć polecenia osobie, która przeszkadzała, np.: „Nie wytłumaczaj, mógł nie gadać, to by usłyszała!”, „Trzeba było słuchać, co mówimy na lekcji, a nie myśleć o niebieskich migdałach”, „Mogłaś słuchać, albo Pani powie: nie powiem drugi raz, trudno, dostaniesz jedynkę!”, „Nie mów jej, trzeba było słuchać”. Tylko 5 spośród badanych chłopców powtarza wypowiedzi nauczycielek dotyczące omawianej reakcji, np.: „Nie usłyszałaś, co było zadane? Trudno”, „Ja już raz powiedziałam, nie powtarzaj mu”. Nauczycielki stosują również upomnienia słowne, na co wskazują wypowiedzi zebrane od badanych dzieci, 8 chłopców i 5 dziewczynek: „Proszę siadać z powrotem do ławki”, „Pani krzyczy, żebyśmy przestały gadać”, „Dlaczego nie słyszałaś, co było na zadanie?”, „Powie, żeby następnym razem się skupił”, „Nie gadajcie”.

Zaprezentowane wyniki badań własnych pozwoliły odpowiedzieć na postawione pytanie problematyki szczegółowej, które dotyczyło cech posiadanych przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III. Cechy, które według badanych uczniów najczęściej posiada ich nauczycielka, to: mająca ciekawe pomysły, wesoła. Odpowiedzi udzielane najrzadziej to: konsekwentna, cicha, spokojna. Reakcje badanych chłopców i dziewczynek były do siebie zbliżone.

Ogólnie można powiedzieć, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w opinii badanych uczniów klas III jest wesoły (41 osób), wyrozumiały (35 osób) i kreatywny/mający ciekawe pomysły (53 osoby).

## Podsumowanie

Interesując się zagadnieniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, Autorka przeprowadziła badania empiryczne, dotyczące głównie zagadnień związanych z obrazem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opinii uczniów klas III.

Pierwszy problem szczegółowy odnosił się do poszukiwania odpowiedzi na pytanie związane z tym, jaki obraz nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej mają uczniowie klas III. Odpowiadając na ten problem badawczy, można stwierdzić, że uczniowie klas III mają pozytywny obraz nauczycielek. Przedstawiają je na rysunkach w sposób życzliwy, serdeczny, a narysowane panie są uśmiechnięte, co można było zaobserwować na 37 spośród 49 rysunków.

Drugi problem szczegółowy związany jest z cechami, które według uczniów klas III posiadają nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej. Z analizy zebranego materiału wynika, że uczniowie klas III podkreślają, iż ich nauczycielki mają ciekawe pomysły (są kreatywne) – 53 osoby, są wyrozumiałe (35 osób) oraz wesołe (41 osób).

Analizując wszystkie wyniki badań, warto wysunąć taką konkluzję: uczniowie klas III i ich rodzice mają pozytywny obraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Uczniowie wypowiadają się pozytywnie o swoich wychowawczyniach, przedstawiając je na rysunkach uśmiechnięte i ukazane w pozytywny sposób.

## Bibliografia

- Banach, Cz. (2001). Osobowość nauczyciela. *Gazeta Szkolna*, 6, 16-19.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korczyński, S. (2001). *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Korczyński, S. (2002). *Obraz nauczyciela*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Okoń, W. (2001). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Poznań: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Reczek-Zymróż, Ł. (2011). Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Szkoły Wyższej Ekonomicznej w Tarnowie*, 18(1), 125-137.
- Słotwińska, H. (2021). Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia. W: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 97-120). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szokolak-Stępień, A. (2020). *Wzorcowy nauczyciel wczesnej edukacji w narracji matek*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Żegnałek, K. (2011). Zewnętrzny obraz nauczyciela wczesnej edukacji. W: A. Tyl (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, kulturowej i społecznej* (s. 87-95). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

**Angelika MIARECKA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **SYMPTOMY WYPALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I CZĘSTOTLIWOŚĆ ICH ODCZUWANIA**

### **Streszczenie**

Tekst zawiera treści dotyczące symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wraz z uwzględnieniem częstotliwości ich odczuwania. Przedstawiono w nim zagadnienie wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w ujęciu teoretycznym i praktycznym. Na podstawie opinii 250 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zaprezentowano wyniki badań własnych, które dotyczyły symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i częstotliwości ich odczuwania.

**Słowa kluczowe:** wypalenie zawodowe, symptomy wypalenia zawodowego.

### **Summary**

The text contains information on the symptoms of professional burnout in early childhood education teachers, including the frequency of their perception. It presents the problem of occupational burnout of teachers in early childhood education in theoretical and practical terms. Based on the opinion of 250 teachers of early childhood education, the results of own research were presented, which concerned the symptoms of occupational burnout of early childhood education teachers and the frequency of their perception.

**Key words:** burnout, symptoms of professional burnout.

### **Wprowadzenie – pojęcie i wymiary wypalenia zawodowego**

Aby rozpocząć rozważania teoretyczne dotyczące wypalenia zawodowego, warto skoncentrować się na jego definicyjnym ujęciu. Zjawisko to ma wiele definicji i pozostaje wieloznaczne. Analizując literaturę przedmiotu, podjęto próbę definicyjnego przedstawienia wypalenia zawodowego według różnych autorów.

Po raz pierwszy zjawisko wypalenia zawodowego zostało opisane w latach 70. XX wieku. Jedną z pierwszych definicji sformułował H. Freudenberger. P. Hreciński w swojej pracy przywołuje definicję opracowaną przez wspomnianego Freudenbergera oraz Richelson, twierdząc, że wypalenie zawodowe to „stan zmęczenia czy frustracji, wynikający z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody” (2016, s. 18). Według O. Wyżgi, wypalenie zawodowe jest odpowiedzią organizmu na stres emocjonalny cechujący się chronicznością oraz długotrwałością, który związany jest z pracą zawodową (2019, s. 52). Definicja ta jest zbieżna z definicją przywołaną przez J. Terelaka, z której wynika, że jest to odpowiedź jednostki na długotrwały stres emocjonalny, który związany jest z aktywnością w zawodach, w których występuje stały kontakt z ludźmi (2007, s. 262). Z kolei M. Kocór wypalenie



zawodowe rozumie jako obniżenie zaangażowania i motywacji u osób, które w wyniku stresu i angażowania się w sytuacje pomagania przytłoczone są problemami innych, co wynika z tego, że doświadczane sytuacje obciążają je emocjonalnie (2019, s. 24). M. Schneider uważa wypalenie zawodowe za pogodzenie się, rezygnację, a także zdezorientowanie w tym, kto jest winny za powstały stan rzeczy (2009, s. 130). Ch. Maslach o S. Jackson opracowały trójwymiarowy model wypalenia. Definiują to zjawisko jako psychologiczny zespół, na który składa się wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i obniżone poczucie dokonań osobistych. Zwracają przy tym uwagę, że wypalenie może wystąpić u osób, które pracują z innymi ludźmi. Definicja ta została opracowana w wyniku badań o charakterze eksploracyjnym, które trwały kilka lat (Maslach, 2009, s. 15). Nie jest to jedyna definicja tej autorki, ponieważ razem z Michaeliem Leiterem uznała, że wypalenie zawodowe to wskaźnik „rozbieżności pomiędzy tym, kim ludzie są, a tym, co muszą robić. Przewiduje rozpad wartości, godności, ducha i woli – rozpad ludzkiej duszy” (Maslach, Leiter, 2011, s. 34). Współcześnie za wypalenie zawodowe uważa się syndrom, zjawisko wieloaspektowe, które cechuje się sekwencją pewnych zależności. Przyczyn tego zjawiska można doszukiwać się w czynnikach zarówno interpersonalnych, indywidualnych, jak również organizacyjno-kontekstualnych (Wołowska, 2015, s. 82). S. Korczyński, podejmując się analizy zagadnienia wypalenia zawodowego nauczycieli, uważa wypalenie zawodowe za skutek silnych oddziaływań, zwłaszcza długotrwałych stresorów, które związane są z pracą pedagogiczną (2014, s. 76). Wypalenie zawodowe definiowane jest również jako „psychologiczny syndrom wyczerpania, cynizmu i nieskuteczności w miejscu pracy. Uważa się, że jest to indywidualne doświadczenie stresowe osadzone w kontekście złożonych relacji społecznych” (Maslach, Leiter, 2000, s. 368). Charakteryzowane zjawisko rozumiane jest również jako końcowy etap wykluczania rozgoryczenia i złudzeń u osób, dla których praca jest istotna w założeniu egzystencjalnym (Pines, 2000; za: Głuszek-Osłuch, 2008, s. 98). Według M. Grzegorzewskiej, wypalenie zawodowe jest następstwem stresu, który występuje w miejscu pracy (Ogińska-Bulik, 2003; za: Grzegorzewska, 2019, s. 138). Inna definicja zakłada, że wypalenie zawodowe jest procesem samowzmacniającym się, uruchamiającym „spirale strat, którą bardzo trudno zawrócić” (Wilski, 2011, s. 362).

Według Ch. Maslach, na wypalenie zawodowe składają się 3 wymiary: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i obniżone poczucie osiągnięć osobistych. Wyczerpanie emocjonalne cechuje się poczuciem nadmiernego obciążenia emocjonalnego (Lisowska, 2018, s. 47). Dla tego wymiaru charakterystyczne jest ogólne zmęczenie, brak energii oraz chęci do podejmowania działań, impulsywność, obniżony nastrój, drażliwość. Depersonalizacja wiąże się ze stosunkiem danej osoby do innych ludzi. Jednostka reaguje w sposób obojętny, zdystansowany bądź też negatywny w kontaktach o charakterze interpersonalnym. Zazwyczaj stosunek ten wyrażany jest wobec odbiorców usług oferowanych przez daną osobę lub znajdujących się pod jej opieką. Depersonalizację określa się jako „ucieczkę” od relacji, które wymagają emocjonalnego zaangażowania. Z kolei poczucie obniżenia dokonań własnych odnosi się do negatywnej oceny swojej pracy, braku zaangażowania i satysfakcji. Jednostka odczuwa klęskę, rozczarowanie, nie wierzy w skuteczność swoich działań i obwinia się za niedostateczne zawodowe umiejętności. Prowadzi to m.in. do obniżenia samooceny i spadku wydajności pracy (Kozera-Mikuła, 2017, s. 130-131; Lisowska, 2018, s. 47-48).

Podsumowując, wypalenie zawodowe jest pojęciem stosunkowo nowym na gruncie badań. Istnieje kilka pionierskich stanowisk, które stanowią przywództwo dla innych naukowców, nie zmienia to jednak faktu, że wielu autorów różnorodnie definiuje ten termin. Wypalenie zawodowe stanowi jednak ważną część problematyki zawodu nauczyciela.

## 1. Symptomy wypalenia zawodowego

Poniższe rozważania warto rozpocząć od definicyjnego ujęcia terminów: symptom i przejaw. Symptom to „oznaka czegoś, objaw, zazwyczaj jakiegoś złego zjawiska” (<https://sjp.pl/symptom>, dostęp: 15.06.2022), zaś przejawianie się według *Słownika języka polskiego* definiowane jest jako okazywanie na zewnątrz, wychodzenie na jaw (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/przejawia%C4%87.html>, dostęp: 14.06.2022).

Wypalenie zawodowe nie jest zjawiskiem, które pojawia się nagle. Poprzedzają go symptomy, które autorzy klasyfikują według różnych sfer. W tym podrozdziale, analizując problematykę zagadnienia, skupiono się na symptomach, jakie daje wypalenie zawodowe.

W literaturze przedmiotu wyróżniane są 4 sfery, w których można dostrzec symptomy wskazujące na wypalenie zawodowe nauczycieli. Należy do nich sfera psychiczna, emocjonalna, fizyczna i społeczna. W sferze psychicznej zarejestrować można u osoby wypalanej zawodowo takie sygnały, jak stawianie swoich umiejętności w negatywnym świetle, problemy z koncentracją. Poza tym, nauczyciel może przejawiać wrogi stosunek do uczniów, a także ich rodziców i środowiska szkolnego. Pojawiać się mogą skłonności do fantazjowania i negatywnej oceny wpływu szkoły. Jednostka może też wykluczyć z kręgu swoich zainteresowań zagadnienia związane z tematyką zawodową. W sferze emocjonalnej osoba wypalona zawodowo może odczuwać takie symptomy, jak pobudzenie, nerwowość, bezsilność. Może się zdarzyć, że będzie się nad sobą użalać. W miejscu pracy oraz poza nim może odczuwać brak poszanowania. Biorąc pod uwagę sferę fizyczną, do najczęstszych symptomów związanych z wypaleniem zawodowym należą problemy związane z funkcjonowaniem układu pokarmowego, oddechowego czy krążeniowego. Nagminnie pojawiają się też bóle głowy, jednostka odczuwać może zmęczenie, napięte mięśnie, a zdarzać się może także tendencja do zachorowań. Nauczyciel może mieć też problemy ze snem, a ciśnienie krwi zazwyczaj jest wysokie. W sferze społecznej wypalenie zawodowe u nauczycieli może przejawiać się jako brak zaangażowania, które dotychczas miało miejsce czy niewystarczające przygotowywanie się do prowadzonych zajęć. Oprócz tego, nauczyciel traci chęć do niesienia pomocy uczniom, którzy mają problemy oraz wykazują trudności w nauce. Ogranicza kontakty z rodzicami uczniów, współpracownikami czy rodziną (Wyźga, 2019, s. 57).

S. Tucholska symptomy wypalenia zawodowego podporządkowuje 4 grupom, w skład których wchodzi grupa fizyczna, emocjonalna oraz behawioralna, rodzinna i społeczna, a także związana z pracą. Do symptomów o charakterze fizycznym przypisuje takie objawy, jak zmęczenie, zaburzenia snu, obniżenie aktywności fizycznej i potrzeb seksualnych. Autorka zwraca również uwagę na spadek apetytu, wagi, a także skłonność do sięgania i nadużywania leków, alkoholu oraz palenie tytoniu. Częstotliwość chorób, które nie mają dostrzegalnych przyczyn, może wzrosnąć. Symptomy zaliczane do grupy emocjonalnej i behawioralnej mogą objawiać się w problemach z relaksowaniem się,

długotrwałym poczuciu znużenia, obniżonym nastroju. Jednostka może odczuwać samotność, bezcelowość, pustkę i lęki, które nawracają. Przez długi czas czuje się zraniona przez osoby z jej otoczenia. Poza tym, myśli i postawy osoby dotkniętej wypaleniem zawodowym nabierają negatywnego wymiaru. Na symptomy rodzinne i społeczne składa się ucieczka od kłopotów, wyrażająca się w długotrwałym spędzaniu czasu na jednej aktywności, np. przez telewizorem. Osoba, która zмага się z wypaleniem zawodowym, niechętnie spędza czas wspólnie z rodziną, woli być poza domem i unika obowiązków, które są do wykonania w domu. Zainteresowanie członkami rodziny obniża się, a wzrasta skłonność do złości i irytacji kierowanej w stronę rodziny. Ostatnią grupą symptomów wyróżnioną przez S. Tucholską są symptomy, które związane są z pracą. Wymienia się tu zanik chęci, motywacji do pracy. Jednostka czuje, że nie ma wystarczająco dużo czasu na ważne sprawy związane z pracą – niechętnie do niej wychodzi i czuje opór. Satysfakcja z wykonywanej pracy osoby dotkniętej wypaleniem zawodowym maleje, a rośnie u niej odczucie braku kompetencji. U osoby wypalonej zawodowo zaobserwować można też problemy w artykułowaniu swojego zdania, ocen, opinii. Charakterystyczne dla tej grupy symptomów jest również oschłe podejście do podopiecznych, potrzeba skrócenia czasu pracy, urazy, żal w stosunku do współpracowników, przełożonych, otoczenia. Jednostka niechętnie wprowadza innowacje w swojej pracy, jak również minimalizuje poczucie tożsamości z grupą zawodową, do której należy (Tucholska, 2008; za: Paszkiewicz, 2014, s. 85-87).

W pracy J. Mastalskiego klaruje się 8 fundamentalnych objawów wypalenia zawodowego, które dotyczą wychowawczej pracy nauczyciela z uczniem. Wymienione przez niego objawy uwidaczniają jednocześnie konsekwencje w pracy o charakterze edukacyjnym. Wśród tych objawów znalazło się działanie odtwórcze, które cechuje się brakiem inwencji w działalności wychowawczej. Kolejno wymienić można poczucie zmęczenia zarówno pracą, jak też uczniem, czego wynikiem jest pogorszenie relacji nauczyciela z uczniem. Następnie zwraca uwagę na złudną aktywność, która prowadzi do obniżenia efektów w pracy wychowawczej. Wymienia też poczucie znudzenia pracą, czego skutkiem jest utrata cierpliwości do wychowanka. J. Mastalski zwrócił uwagę także na rutynę, objawiającą się jako powtarzanie nieskutecznych metod. Szóstym objawem jest imaginacja, która pozwala na poczucie samorealizacji, jednak zderzenie fantazji i rzeczywistość wzbudzają frustrację. Wyróżnić trzeba też nieustanne niezadowolenie i postawę kontestacyjną, która może prowadzić do przyjęcia subiektywnego stanowiska zdarzeń wychowawczych (Mastalski, 2005, s. 15).

M. Burisch symptomy wypalenia zawodowego porządkuje w kilku grupach. Na początku mają miejsce objawy, których celem jest ostrzeżenie jednostki przed skutkami wypalenia zawodowego. Osoba odczuwa brak czasu, ma wrażenie, że nikt nie może jej zastąpić. Przejawia się to w postaci zwiększonej aktywności i przybierającego na sile zmęczenia. Następnie obniża się jej zaangażowanie we wszystkich płaszczyznach funkcjonowania zawodowego. Kolejnym objawem wypalenia zawodowego mogą być silne reakcje o charakterze emocjonalnym, które mogą pojawiać się pod postacią agresji czy depresji. Burisch wskazuje też na osłabienie m.in. funkcji motywacyjnych oraz intelektualnych, które składają się na funkcje psychiczne. Zwraca uwagę na obojętność emocjonalną, związaną z interakcjami z innymi osobami. Intensyfikują się reakcje psychosomatyczne, szczególnie te, które scalone są z aktywnością seksualną, układem krążeniowym i trawiennym, a także predyspozycje do ulegania uzależnieniom. Na

końcu wymienianych objawów znalazły się te, które mogą mieć najbardziej negatywne skutki – rozpacz, po której może nastąpić wyraźny pesymizm dotyczący tego, co nastąpi, wycofywanie się, jak również myśli i działania mające na celu zakończenie życia (Paszkiwicz, 2014, s. 85).

M. Grzegorzewska do najczęściej pojawiających się symptomów wypalenia zawodowego zalicza objawy o podłożu somatycznym, subiektywną opinię na temat skuteczności wykonywanej pracy, wyparcie faktu utraty sił, obniżenie wydajności. Poza tym występuje melancholijny nastrój, rozżalenie, lęklivość, drażliwość czy odrętwienie np. w relacjach z innymi (Grzegorzewska, 2019, s. 140). Ch. Berndt zwraca również uwagę na takie symptomy, jak ból pleców, problemy z koncentracją, pamięcią, sercem, żołądkiem czy też lęk, ból głowy oraz problemy ze snem (Berndt, 2015, s. 22).

Analizując symptomy wypalenia zawodowego, warto dodać, że istnieją różne określenia definiujące pomiar częstotliwości występujących symptomów wypalenia zawodowego. S. Korczyński w swoich pracach bada poziom i stopień wypalenia się nauczycieli, używając tych pojęć zamiennie (2014, s. 123). Dokładnie w taki sam sposób postępuje M. Kocór, która pojęcie poziomu i stopnia wypalenia zawodowego traktuje równorzędnie (2019, s. 176). W związku z tym zbadano częstotliwość odczuwania symptomów wypalenia zawodowego, określając ją jako bardzo częstą, częstą, rzadką i bardzo rzadką.

Podsumowując podrozdział dotyczący symptomów wypalenia zawodowego, należy podkreślić fakt podziału symptomów na wiele grup. Można stwierdzić, że wypalenie zawodowe jest zjawiskiem niebezpiecznym, gdyż jego objawy dotyczą osobę we wszystkich sferach jej życia. Ważna jest obserwacja pewnych oznak, które mogą sugerować wypalenie zawodowe. Istotne jest to, żeby w odpowiednim czasie zareagować i łagodzić bądź eliminować objawy wskazujące na to zjawisko, gdyż skutki wypalenia zawodowego mogą być tragiczne. Wartym zaznaczenia jest fakt, że od dnia 1 stycznia 2022 roku wypalenie zawodowe jest nową jednostką chorobową w ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), czyli w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (<https://firma.rp.pl/zus/art19320341-wypalenie-zawodowe-czy-moze-byc-podstawa-do-wystawienia-l4-od-1-stycznia-2022-r-zwolnienie-lekarskie-ZUS-syndrom-zawodowy>, dostęp: 10.02.2022, <https://zdrowie.pap.pl/slownik/i>, dostęp: 10.02.2022). W związku z tym wypalenie zawodowe jest uznawane za chorobę, na którą będzie możliwość otrzymania zwolnienia lekarskiego (<https://www.pit.pl/aktualnosci/l4-na-wypalenie-zawodowe-od-2022-r-nowa-jednostka-chorobowa-w-icd-1006041>, dostęp: 30.05.2022).

## **2. Założenia metodologiczne badań własnych**

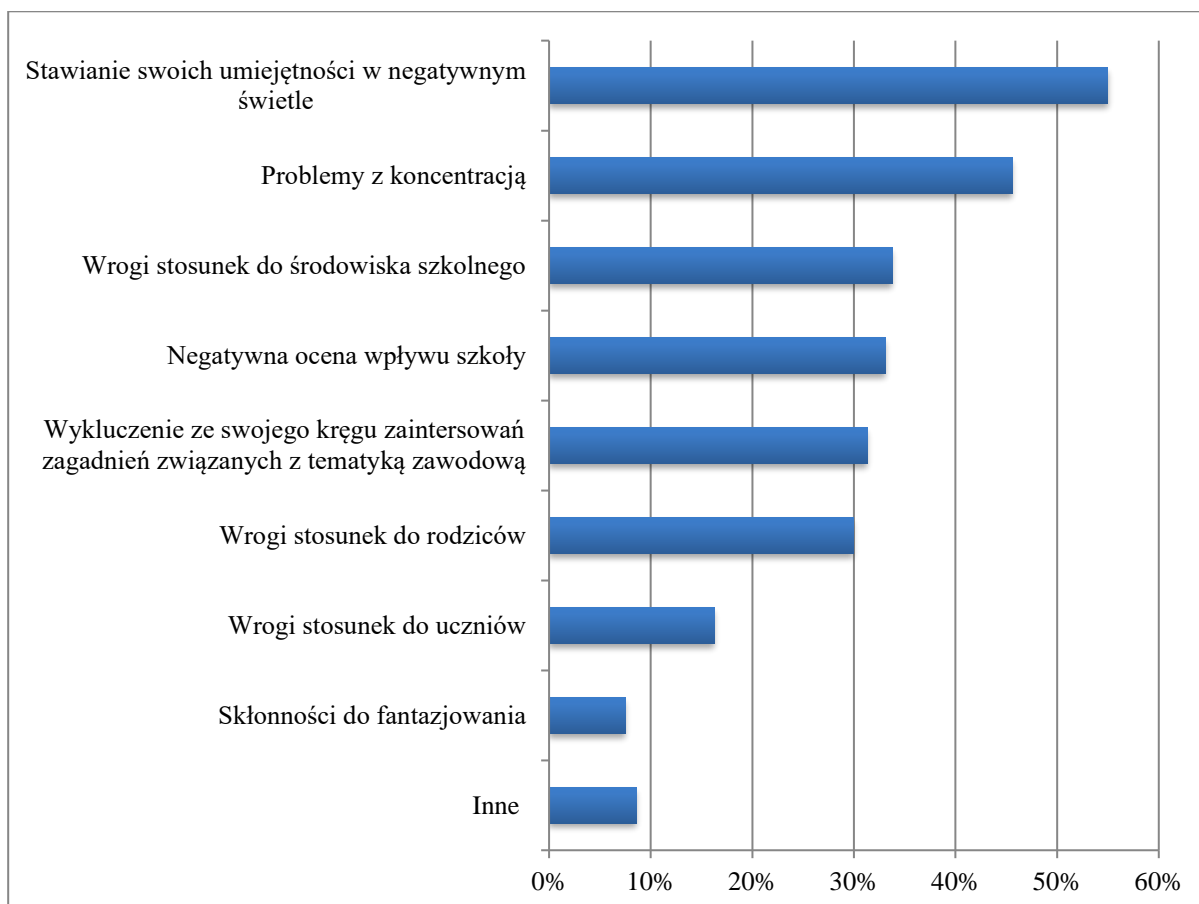
W styczniu oraz lutym 2022 roku przeprowadzono badania, których celem było zebranie informacji na temat symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz częstotliwości ich odczuwania. Problem badawczy zawarł się w pytaniu: *Jakie są symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i jaka jest częstotliwość ich odczuwania?*

W badaniach posłużono się sondażem diagnostycznym jako metodą badawczą z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędziem badawczym zastosowanym w badaniu badaniach był kwestionariusz ankiety dla nauczyciela.

### 3. Analiza wyników badań własnych

Symptomy wypalenia zawodowego, do których odnosili się nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, związane były ze sferą psychiczną, emocjonalną, fizyczną i społeczną.

Z analizy badań wynika, że 64,8% wszystkich badanych nauczycieli (162 osób) odczuwa symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą psychiczną, a 35,2% nauczycieli (88 osób) nie odczuwa ich.

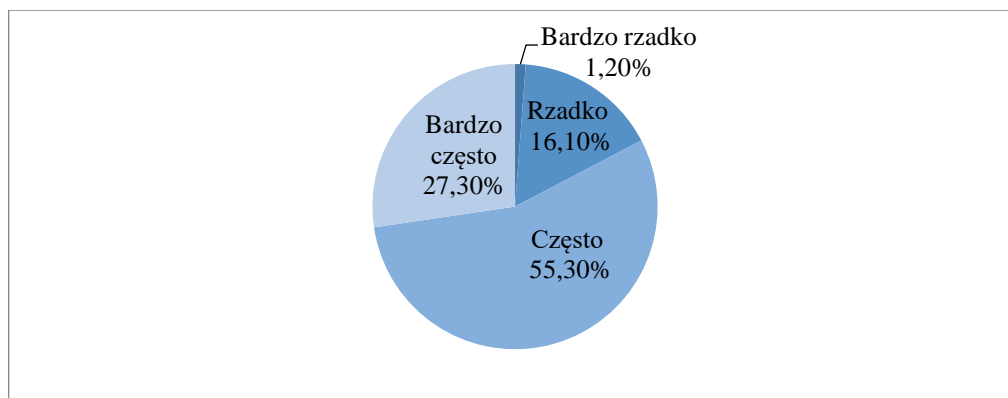


Wykres 1. Procentowy wykaz symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą psychiczną odczuwanych przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=162).

Źródło: badania własne.

Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

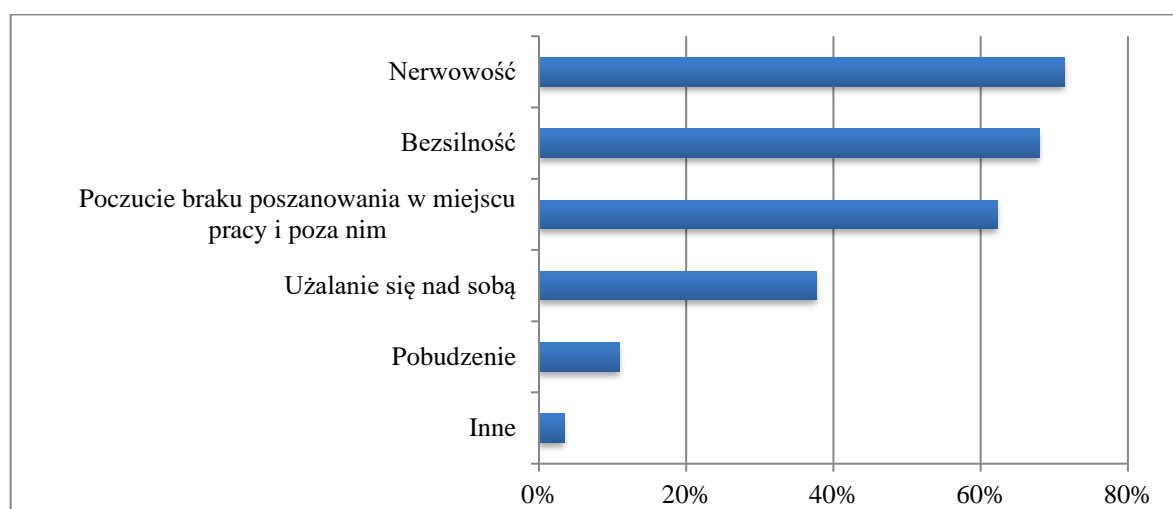
Spośród nauczycieli, którzy odczuwają symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą psychiczną, najczęściej, gdyż 55%, respondentów wskazuje na stawianie własnych umiejętności w negatywnym świetle. Nieco mniej – 45,6%, ma problemy z koncentracją. Wartym zaznaczenia jest wskazanie 16,3% badanych na przejawianie wrogiego stosunku do uczniów. Najmniej nauczycieli odczuwa skłonności do fantazjowania (7,5%). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (8,6%), korzystając z kafeterii półotwartej, wymienili także inne symptomy, które są przez nich odczuwane. Respondenci wskazali na „objawy somatyczne”, „wrogi stosunek do zachowania dyrektora”, „problemy z wypełnieniem etatów związanych z zakażeniem COVID” „wyrzuty sumienia, że zaniedbuję własne dzieci”, „brak motywacji”, „niechęć do osób z kręgu dyrektora”, „brak autorytetu”, „notoryczne zmęczenie i podenerwowanie”, a także informują o takich symptomach, jak „apatia” czy „krytyka przełożonych”.



Wykres 2. Procentowy wykaz częstotliwości odczuwania symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą psychiczną przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=162). Źródło: badania własne.

Odnosząc się do częstotliwości odczuwania tych symptomów, ustalono, że wskazane symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą psychiczną są odczuwane często przez 55% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Za bardzo rzadkim odczuwaniem wskazanych symptomów opowiada się 1,2% nauczycieli.

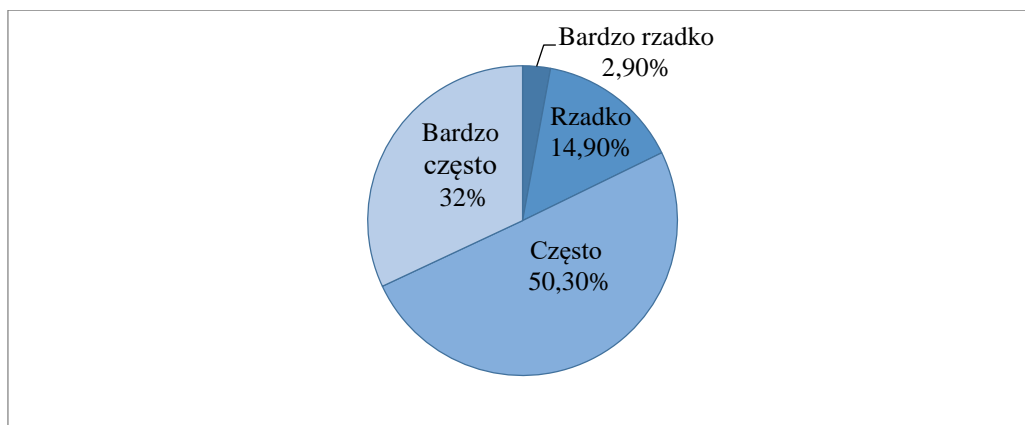
Następna omawiana grupa symptomów wypalenia zawodowego związana jest ze sferą emocjonalną. Z analizy badań wynika, że 70,4% badanych nauczycieli (176 osób) wskazało, iż odczuwa symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą emocjonalną, a 29,6% (74 osoby) deklaruje, iż ich nie odczuwa.



Rysunek 3. Procentowy wykaz symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą emocjonalną odczuwanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=176). Źródło: badania własne.

Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

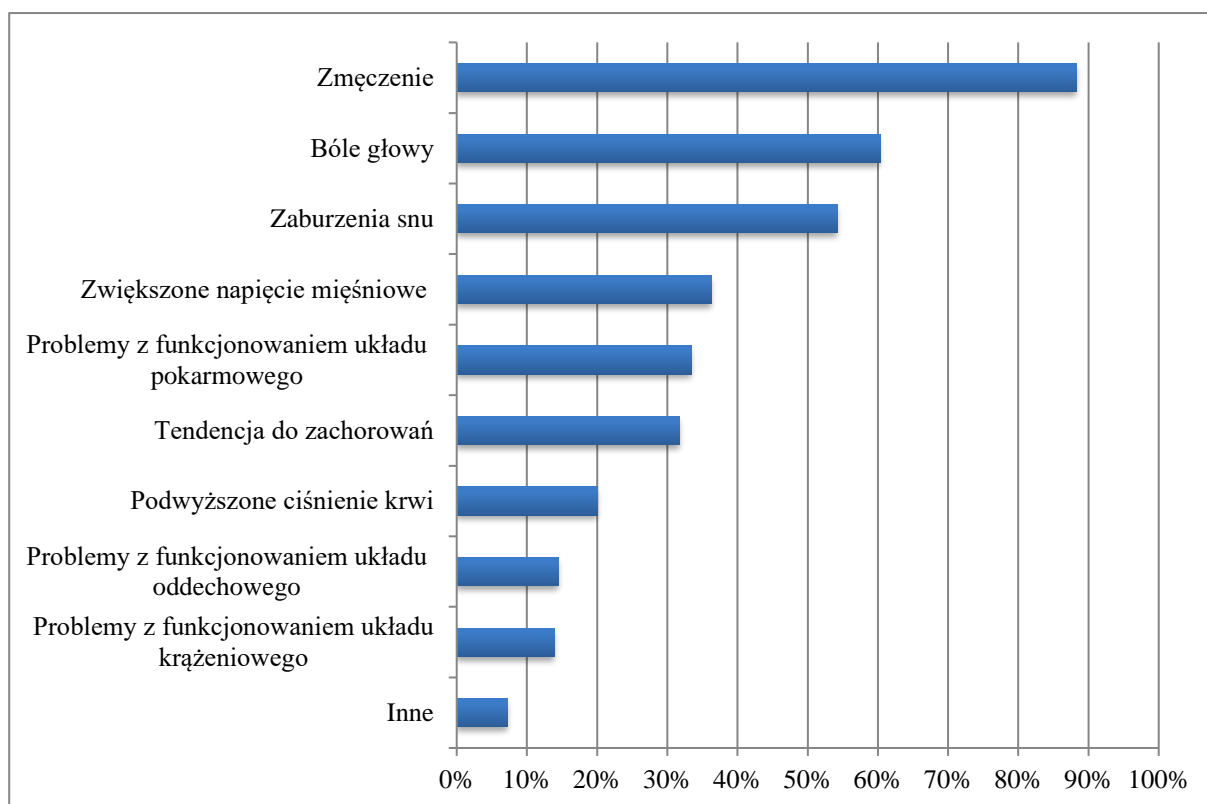
Najwięcej, 71,4% wszystkich badanych nauczycieli odczuwa nerwowość. Nieco mniej, 68%, nauczycieli wskazuje na bezsilność. 62,3% badanych ma poczucie braku poszanowania w miejscu pracy i poza nim. Najmniej, 10,9%, osób odczuwa pobudzenie. 3,4% nauczycieli zadeklarowało inne odczuwane symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą emocjonalną, takie jak „problemy ze snem, natrętne myśli”, „niechęć do wszelkich aktywności – stan depresyjny”. Respondenci sygnalizują też „tremę”, „bezsensowność” i „mnóstwo papierologii, niskie zarobki”.



Wykres 4. Procentowy wykaz częstotliwości odczuwania symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą emocjonalną przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=176).  
Źródło: badania własne.

Z uzyskanych danych wynika, że najwięcej, gdyż 50,3%, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej często odczuwa wskazane symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą emocjonalną. Bardzo rzadkie odczuwanie wskazanych symptomów wskazuje 2,9% badanych nauczycieli.

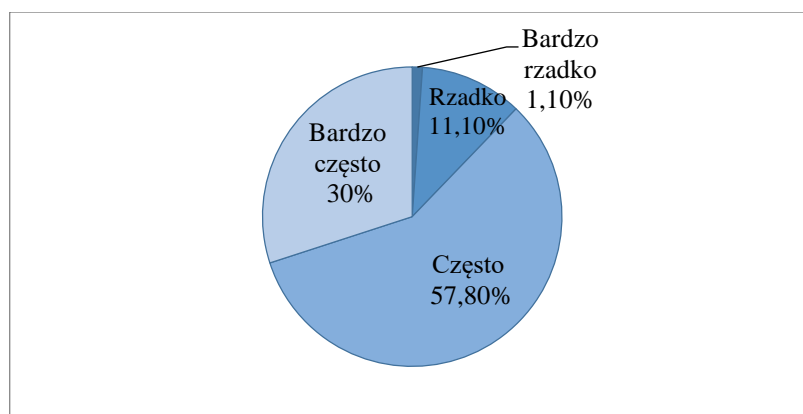
Następny aspekt badań dotyczył symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą fizyczną. Z analizy danych wynika, że 72% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (180 osób) deklaruje, iż odczuwa symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą psychiczną, a 28% (70 osób) nie wskazuje na odczuwanie tych symptomów.



Wykres 5. Procentowy wykaz symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą fizyczną odczuwanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=180).  
Źródło: badania własne.

Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

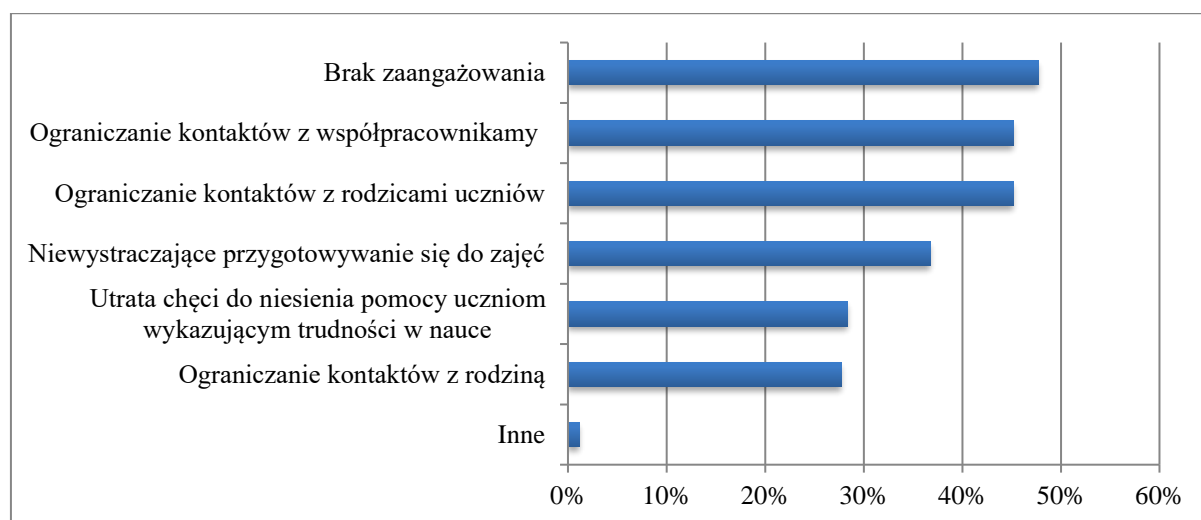
Najwięcej (88,3%) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odczuwa zmęczenie, a najmniej (14%) problemy z funkcjonowaniem układu krążeniowego. 7% nauczycieli poinformowało o innych odczuwanych przez nich symptomach wypalenia zawodowego związanych ze sferą fizyczną. Respondenci zwracają uwagę na „silne bóle w okolicach karku i szyi”, „ból kręgosłupa, problemy z funkcjonowaniem układu nerwowego”, „problemy z funkcjonowaniem układu rozrodczego”, „problemy ze skórą”, „nerwowość”, „nabyte choroby”, „kołatanie serca, nerwica lękowa” i „wysoki poziom glukozy we krwi wywołany wysokim poziomem kortyzolu (hormon stresu)”.



Wykres 6. Procentowy wykaz częstotliwości odczuwania symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą fizyczną przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=180). Źródło: badania własne.

Najwięcej, 57,8%, badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wskazane symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą fizyczną odczuwa często, a najmniej – 1,1%, bardzo rzadko.

Biorąc pod uwagę ostatnią grupę symptomów ustalono, że 62% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (155 osób) informuje o odczuwaniu symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą społeczną, a 38% (95 osób) twierdzi, iż ich nie odczuwa.

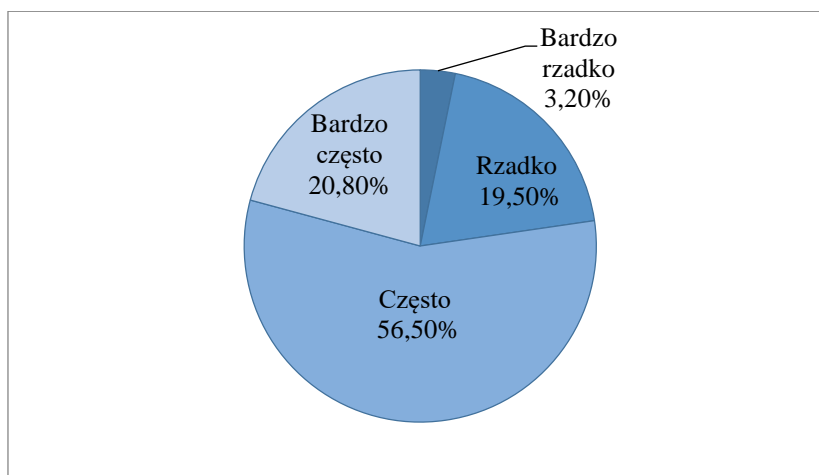


Wykres 7. Procentowy wykaz symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą społeczną odczuwanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=155). Źródło: badania własne.

Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.



Najwięcej, 47,7%, nauczycieli wskazuje na brak zaangażowania. Niewiele mniej, 45,2%, ogranicza kontakty z współpracownikami. Tyle samo badanych ogranicza kontakty z rodzicami uczniów. Najmniej, 27,7%, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ogranicza kontakty z rodziną. Wykorzystując kafeterię półotwartą, nauczyciele (1,9%) wskazali też na inne symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą społeczną. Wymieniają oni „ograniczanie kontaktów z przyjaciółmi” oraz „ograniczanie kontaktów międzyludzkich ogólnie – odcinanie się od świata”.



Wykres 8. Procentowy wykaz częstotliwości odczuwania symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą społeczną przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=155). Źródło: badania własne.

Analizując częstotliwość odczuwania tych symptomów, należy stwierdzić, że najczęściej, 56,5%, nauczycieli odczuwa często symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą społeczną, a 3,2% bardzo rzadko.

### Podsumowanie

Zawód nauczyciela oparty jest na interakcjach z innymi ludźmi. Są nauczyciele, którzy nie odczuwają symptomów wypalenia zawodowego, jednak znaczna część doświadcza w swoim życiu tego problemu. Badania pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej z badanej grupy w większości odczuwają symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą psychiczną, emocjonalną, fizyczną i społeczną, gdyż procent wskazań ogółu nauczycieli w każdej sferze mieści się między 62% a 72%. Warto też stwierdzić, że ponad połowa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej deklaruje, iż często odczuwa symptomy wypalenia zawodowego w każdej ich sferze, ponieważ w odniesieniu do poszczególnych sfer wartości procentowe wahają się od 50,3% do 57,8%. W związku z powyższymi wnioskami można podkreślić, że ponad 50% badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odczuwa symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferami: psychiczną, emocjonalną, fizyczną, jak również społeczną.

## Bibliografia

- Berndt, Ch. (2015). *Tajemnica odporności psychicznej. Jak uodpornić się na stres, depresję i wypalenie zawodowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Głuszek-Osłuch, M. (2008). Wypalenie zawodowe (burnout syndrome) u nauczycieli i personelu medycznego. W: W. Ciarkowska, W. Oniszczenko (red.), *Szkice z psychologii różnic indywidualnych* (s. 97-122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Grzegorzewska, M.K. (2019). *Uwarunkowania poczucia zdrowia, stresu i wypalenia zawodowego nauczycieli a praktyczne wykorzystanie teorii zachowania zasobów autorstwa Stevana E. Hobfolla*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hreciński, P. (2016). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Warszawa: Difin.
- Kocór, M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozera-Mikuła, P. (2017). Poczucie sensu życia i stosunek do wartości a wypalenie zawodowe nauczycieli. W: M.M. Urlińska, M. Urlińska, *Dyskursy wyzerowane. Inspiracje – badania – działania*. Toruń-Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie i Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Lisowska, E. (2018). *Kondycja zawodowa nauczycieli – w poszukiwaniu skutecznej profilaktyki wypalenia zawodowego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maslach, C. (2009). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 13-31). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2007). Burnout. W: G. Fink, *Encyclopedia of Stress. Second Edition*. Oxford: Elsevier.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mastalski, J. (2005). *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Paszkiewicz, A. (2014). *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*. Warszawa: Difin SA.
- Schneider, M. (2009). Wpływ stresu na wypalenie zawodowe wśród nauczycieli. W: M. Nowak, K. Dziemianowicz-Czerwiński, W.J. Maliczewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania* (s. 126-137). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz – Warszawa: Oficyna Wydawnicza BRANTA.
- Wilski, M. (2011). Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela* (s. 335-367). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wołowska, A. (2015). Wypalenie zawodowe, czyli o konieczności odpoczynku od tablicy. W: M. Banasiak, A. Wołowska, *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Wyźga, O. (2019). *Aktywny zawodowo nauczyciel i jego poczucie jakości życia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

<https://firma.rp.pl/zus/art19320341-wypalenie-zawodowe-czy-moze-byc-podstawa-do-wystawienia-14-od-1-stycznia-2022-r-zwolnienie-lekarskie-ZUS-syndrom-zawodowy>.

<https://sjp.pl/symptom>.

<https://sjp.pwn.pl/slovniki/przejawia%C4%87.html>.

<https://www.pit.pl/aktualnosci/14-na-wypalenie-zawodowe-od-2022-r-nowa-jednostka-chorobowa-w-icd-1006041>.

<https://zdrowie.pap.pl/slownik/i>.

**Kinga KOSTRZEWA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI DOTYCZĄCE TEMATYKI SPOŁECZNO-PRZYRODNICZEJ W PRZEDSZKOLU**

### **Streszczenie**

Poniższe rozważania dotyczą wiedzy oraz umiejętności nauczycieli pracujących w przedszkolach z zakresu tematyki społeczno-przyrodniczej. Teoretyczna analiza literatury umożliwiła przebieg badań, który został oparty na podstawowych założeniach metodologicznych.

**Słowa kluczowe:** wiedza, umiejętności, nauczyciele, tematyka społeczno-przyrodnicza, przedszkole.

### **Summary**

The following considerations concern the knowledge and skills of teachers in the field of socio-natural issues in kindergarten. The theoretical analysis of the literature made it possible to conduct the research, which was based on fundamental methodological assumptions.

**Key words:** knowledge, skills, teachers, social and natural issues, kindergarten.

### **Wprowadzenie**

Kompetencje nauczyciela są niezwykle ważnym czynnikiem, rzutującym na przebieg procesu nauczania, kształcenia, wychowania i jego efektywność. Warto zatem przyjrzeć się bliżej wiedzy i umiejętnościom nauczycieli w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej. Odnosząc się do osoby nauczyciela, warto wspomnieć, że w świecie dynamicznych zmian stawia się przed nim nowe wyzwania oraz oczekiwania. Poniższe rozważania dotyczą zagadnień związanych z tym istotnym aspektem.

### **1. Wiedza i umiejętności nauczycieli dotyczące tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu – analiza wybranej literatury przedmiotu**

Coraz częściej podkreśla się istotę wychowania ukierunkowanego na wartości, odchodząc od (jeszcze do niedawna) priorytetu, jakim jest realizacja założonych celów dydaktycznych (Zacłona, 2013, s. 21). Rozpocząć rozważania należy od wyjaśnienia, czym są wyżej wspomniane kompetencje. Według *Słownika języka polskiego*, jest to „zakres uprawnień urzędu lub urzędnika do zajmowania się określonymi sprawami i podejmowania dotyczących ich decyzji” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/kompetencje.html>, dostęp: 11.11.2021). Definicja ta wiąże się zatem z wszelkimi wymogami, jakie spełniać musi dana osoba, by sprawować funkcje – w tym przypadku nauczyciela. Zasięgając nieco odmiennego wytłumaczenia, można przyjąć, że jest to „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/kompetencje.html>, dostęp: 11.11.2021).

Właśnie takie rozumienie kompetencji nauczyciela jest istotne w odniesieniu nie tylko do tematyki społeczno-przyrodniczej, lecz również do całości procesu, jakim kieruje nauczyciel. Niewątpliwie jednym z najważniejszych atrybutów nauczyciela jest posiadana przez niego wiedza i umiejętności metodyczne. Solidne fundamenty swoich kompetencji dydaktycznych zdobywa się na studiach kierunkowych. Nauczyciel, kończąc studia z zakresu pedagogiki, powinien być wyposażony również w wiedzę dotyczącą tematyki społeczno-przyrodniczej, by móc realizować ją w jak najlepszy sposób w przedszkolu. Studenci uczęszczają na uczelnie zawodowe i właśnie w toku studiów powinni zdobyć wymaganą „wiedzę, umiejętności i kompetencje z zakresu dyscypliny kierunkowej, uczyć się samodzielności myślenia, twórczego i skutecznego działania, odpowiedzialności zawodowej i społecznej, zaangażowania obywatelskiego oraz kształtować wrażliwość aksjologiczną, gotowość do samorozwoju zawodowego” (Kowalczyk-Wałęziak, 2012, s. 105). Studia te mają więc przygotować kandydatów na nauczycieli do pracy jak najefektywniejszej w wielu obszarach. Przygotowanie to jest istotne i rzutuje na wiele decyzji podejmowanych w toku pracy oraz samorozwoju. Kompetencje nauczyciela są na tyle istotnym ogniwem w całym procesie nauczania i kształcenia, że nadal przodują w kwestii aktualnej tematyki badań pedeutologicznych. Podkreśla się, że nawet najlepsze przygotowanie na studiach nie jest kluczem do sukcesu w zawodzie nauczyciela. Coraz częściej uwagę skupia się nie tyle na merytoryce (choć jest ona równie ważna), co na posiadaniu kompetencji kluczowych i refleksyjności.

Istotne są również samodzielnie podejmowane działania, takie jak uczestnictwo w kursach, szkoleniach czy w innych formach samodoskonalenia się. Dzięki zdobytej wiedzy nauczyciel może realizować wcześniej ustalone cele poprzez przekazywanie wiedzy i zachęcanie do samodzielnego eksplorowania danych zagadnień przez aktywne działania. (Włodarski, Hankała, 2004, s. 288). Niektóre z treści społeczno-przyrodniczych wymagają, by przedstawić je w formie gotowej wiedzy, dlatego „w takich sytuacjach na plan pierwszy wysuwają się umiejętności przedstawiania uczniom wiedzy w sposób przystępny i zrozumiały, a także przystępny dla uczniów, np. dzięki stosowaniu różnych form pomocy wizualnych, audiowizualnych i innych” (Ibidem, s. 288). A. Włodarski i Z. Hankała (2004) podkreślają istotę refleksji nauczyciela nad własną osobą i jakością kompetencji, jakie reprezentują (Ibidem, s. 289).

Warto dodać, że zawód nauczyciela wiąże się koniecznością wywiązywania się z obowiązków, a także norm moralnych. „Praca nauczyciela ma aspekt merytoryczny i moralno-etyczny, których nie można od siebie oddzielić, ponieważ proces dydaktyczno-wychowawczy odbywa się na płaszczyźnie moralnej” (Szempruch, 2017, s. 91). Podejmowane przez nauczyciela zadania, mające na celu poszerzenie kompetencji, są moralnym wyznacznikiem i obowiązkiem każdego nauczyciela, który pragnie dla swoich wychowanków wszystkiego co najlepsze. Wiedza, którą zdobywa się na studiach, jest niezmiernie ważna w kontekście realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Należy jednak zauważyć, że dynamiczny rozwój tych nauk, zmiany w otaczającym nas świecie i nowe technologie wpływające na badania naukowe stawiają konieczność doskonalenia oraz uaktualniania dotychczas nabytej wiedzy. Nauczyciele decydują się zatem na różnego rodzaju samodoskonalenie, które rozumiane jest jako akt „podejmowania przez jednostkę autonomicznych decyzji, świadomego i intencjonalnego kształtowania i doskonalenia przez nią własnej osobowości” (Kowalczyk-Wałęziak, 2012, s. 88).

K. Żuchelkowska twierdzi, że poziom przyswojonej przez dzieci wiedzy zależy od kompetencji nauczyciela, a co się z tym wiąże – solidnego przygotowania do zajęć, uwzględniającego 3 istotne elementy. Pierwszym z nich jest odwołanie się do merytoryki treści, o których będzie mowa na zajęciach. Przygotowanie merytoryczne musi być poprzedzone sprawdzeniem aktualności danych informacji, ich wiarygodności, jak również konieczności doprecyzowania tego, co uległo zmianie. Drugim elementem jest przygotowanie metodyczne, które polega na określeniu tematu, celów, toku działania, metod, form i wielu istotnych elementów. Sporządzenie niezbędnych dokumentów w postaci scenariusza i konspektu nazywane jest z kolei przygotowaniem formalnym. Te wszystkie elementy tworzą integralną całość, która pozwoli na przeprowadzenie zajęć, które zbliżą wychowanka do danego tematu (Żuchelkowska, 2015, s. 186). Warto pamiętać o tym, że nauczyciel cechujący się wysokim poziomem swoich kompetencji powinien być refleksyjny i świadomy samego siebie, tj. posiadać wiedzę o swojej osobowości. „Przyjmuje się, że cechy osobowości nauczyciela mogą determinować efektywność jego oddziaływań wychowawczych, a także – chociaż w mniejszym stopniu – dydaktycznych” (Włodarski, Hankała, 2004, s. 291). Zajrzenie w głąb siebie i autorefleksja są więc niezmiernie ważne, jeśli chodzi o realizację tematyki nie tylko społeczno-przyrodniczej, lecz każdego zakresu oddziaływania, z którym mierzy się nauczyciel.

Podsumowując, należy pamiętać, że to, jak nauczyciele są przygotowani do pełnienia swoich ról, wpływa na wychowanków i ich ścieżkę edukacyjną, a co za tym idzie – na ich życiowe wybory. Nauczyciele powinni zatem dbać o poziom swoich kompetencji nie tylko w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej, ale również każdej podejmowanej w trakcie pracy z dziećmi. „W ich postępowaniu powinna być obecna bliskość i obcowanie z przyrodą, budowanie postaw akceptacji, rozumienia i poszanowania odmienności” (Nowak, Ożóg, Rynio, 2003, s. 427).

## 2. Metodologia badań własnych

Przeprowadzenie badań wymaga dokonania analizy literatury, co wiąże się z określeniem przedmiotu badań. W tym przypadku była nim realizacja tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Celem tego było poznanie, opisanie oraz wyjaśnienie, jak realizowana jest tematyka społeczno-przyrodnicza w przedszkolu. Ważne jest trafne określenie problematyki badawczej. Odnosząc się do tego aspektu, brzmiało ono następująco: *Co nauczyciele wiedzą o tematyce społeczno-przyrodniczej w przedszkolu?*

W badaniach użyłam technik obserwacji, ankiety, wywiadu, a także badania dokumentów, należących do metody sondażu diagnostycznego, które pozwalają na zdobycie informacji w celu znalezienia odpowiedzi na problematykę pracy. Opracowałam autorskie narzędzia badawcze, którymi są: *Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela* (składający się z 22 pytań zamkniętych, otwartych i półotwartych) oraz *Kwestionariusz wywiadu z dyrektorem* (zawierający 6 pytań skierowanych do dyrektora placówki, a odnoszący się do wiedzy nauczycieli o tematyce społeczno-przyrodniczej i czynników warunkujących tę realizację).

Wybór terenu badań jest kluczową sprawą, jeśli chodzi o uzyskanie zadowalających odpowiedzi, spójnych z tematyką pracy. Terenem badań były przedszkola funkcjonujące w powiecie nowosądeckim:

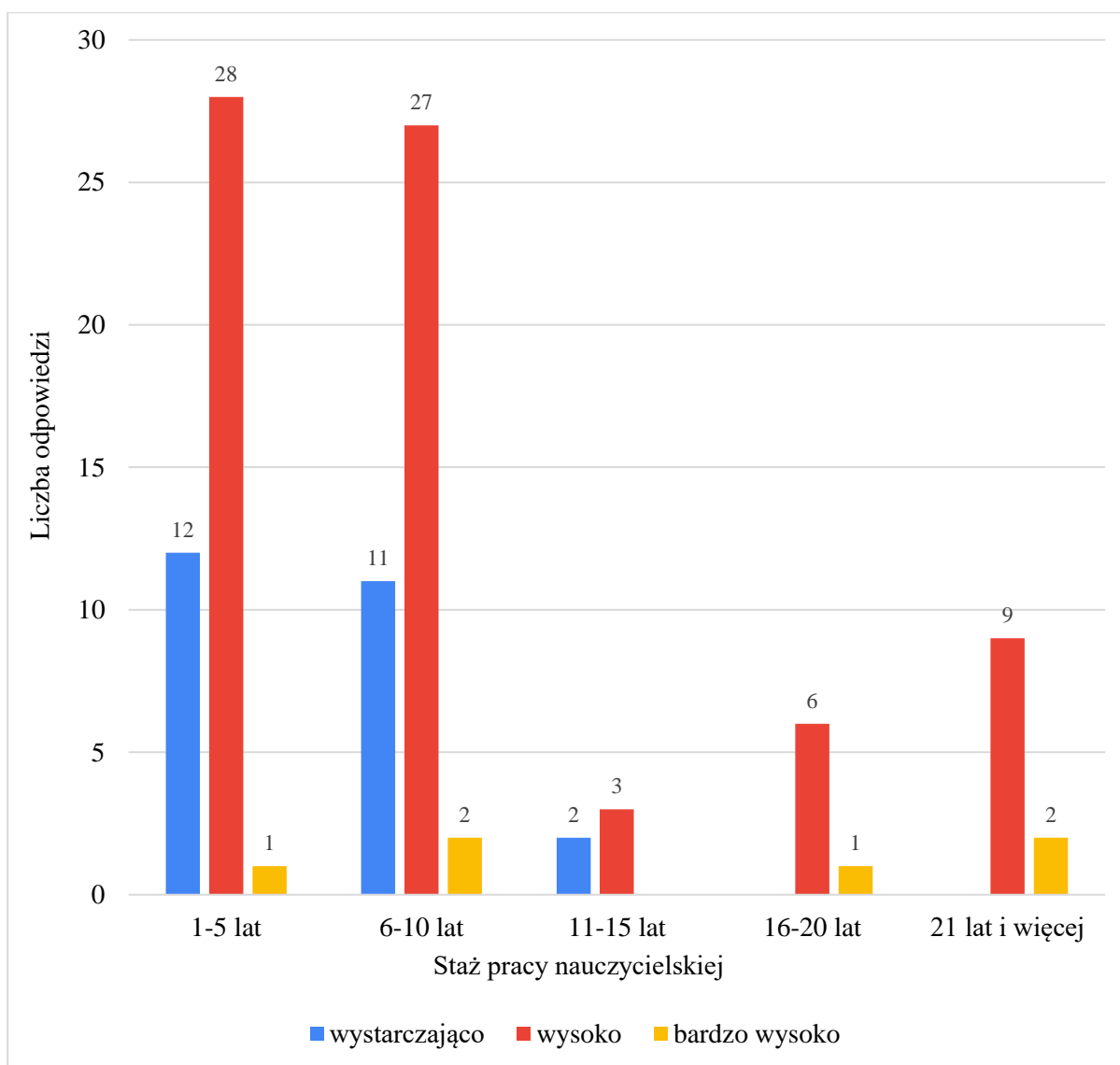
- Niepubliczne Przedszkole Integracyjne w Stróżach;
- Zespół Szkolno-Przedszkolny w Stróżach;
- Szkoła Podstawowa im. Bł. Ks. Jana Balickiego w Polnej;
- Niepubliczne Przedszkole Parafialne im. Świętych Dzieci Fatimskich w Grybowie;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Gorzków w Nowym Sączu;
- Niepubliczne Przedszkole Galicyjskie oddział Miasteczko Galicyjskie w Nowym Sączu.

Trafny dobór grupy badawczej umożliwił otrzymanie rzetelnych odpowiedzi, co w rezultacie przybliżyło do zgłębienia interesującej nas tematyki. W tym przypadku to 104 nauczycieli wychowania przedszkolnego z wyżej wymienionych placówek oraz udzielających odpowiedzi za pomocą mediów społecznościowych, m.in. na forach przeznaczonych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego. Wywiadu udzieliło 10 dyrektorów.

### **3. Wiedza i umiejętności nauczycieli dotycząca tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu – analiza wyników badań**

Faktem jest, że od nauczycieli przedszkola wymagana jest wiedza i umiejętności na adekwatnym poziomie z wielu zakresów. W kontekście mojej pracy szczególnie zainteresowała mnie tematyka społeczno-przyrodnicza, która jest zagadnieniem niezwykle złożonym, wymagającym nieustannego doskonalenia oraz uaktualniania informacji. Pierwszym z aspektów, któremu przyjrzałam się bliżej, były obszary, które według nauczycieli są najważniejsze. Większość z badanych nauczycieli twierdziła, że jest to: rozumienie świata przyrody i podstawowych pojęć, kształtowanie postaw proekologicznych, rozbudzanie wrażliwości na piękno otaczającego świata, poszanowanie innych, nauka ról społecznych i obowiązujących w społeczeństwie zasad. Przytoczę kilka odpowiedzi respondentów, które są potwierdzeniem tych słów: „Poszanowanie zasad funkcjonowania społecznego, budzenie wrażliwości na piękno natury, rozumienie podstawowych pojęć”; „Poznanie pojęć związanych z przyrodą i zjawiskami atmosferycznymi, nawiązywanie nowych znajomości, nauka dbania i troski o zwierzęta i szeroko rozumianą przyrodę”; „Poznanie otaczającej przyrody, wzbudzenie ciekawości u dzieci, uczenie obserwowania przyrody, doznania estetyczne, przekazywanie wiadomości na temat ochrony przyrody”. Nauczyciele w swych odpowiedziach wspominali również o zabawach badawczych, eksperymentach i kształtowaniu poczucia własnej wartości. Na podstawie zebranego materiału empirycznego można stwierdzić, że respondenci podobnie definiują tematykę społeczno-przyrodniczą, a wymieniane przez nich obszary zająają się znaczeniowo.

Interesujące pod względem badawczym było dla mnie poznanie opinii nauczycieli dotyczących poziomu posiadanej wiedzy z zakresu tematyki społeczno-przyrodniczej w ich odczuciu. Badani za pomocą liczb od 1 do 5 zaznaczali swoją odpowiedź, gdzie 1 oznaczało bardzo nisko, a 5 – bardzo wysoko. Wykres 1 przedstawia uzyskane dane, zestawione wraz ze stażem pracy respondentów.

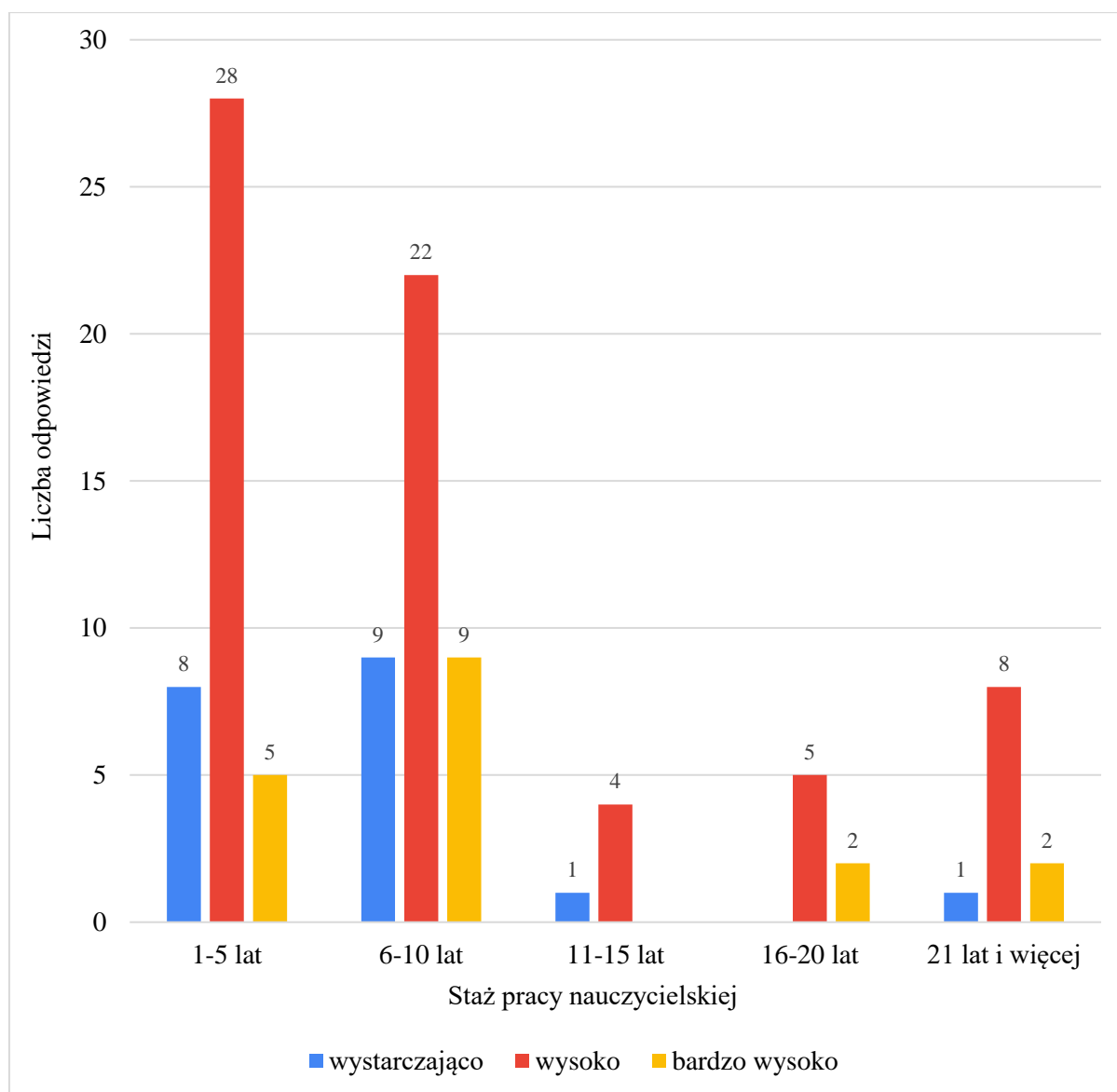


Wykres 1. Ocena poziomu wiedzy nauczycieli dotyczącej tematyki społeczno-przyrodniczej a staż pracy (N=104).

Źródło: badania własne.

Z uzyskanych danych wynika, że nauczyciele w większości (73 osoby spośród 104 badanych) swoją wiedzę oceniają na poziomie wysokim. W grupie tej znaczącą liczbę stanowili nauczyciele pracujący w przedziale od roku do 5 lat (28 osób) oraz od 6 do 10 lat (27 osób). Najmniej, gdyż 3, respondentów to osoby pracujące od 11 do 15 lat. 25 nauczycieli zadeklarowało, że swoją wiedzę oceniają na wystarczającą, a zestawiając to ze stażem pracy, wygląda to podobnie jak w przypadku poprzedniej odpowiedzi – najwięcej osób (12) wskazujących tę odpowiedź pracuje od roku do 5 lat, a najmniej (2 osoby) od 11 do 15 lat. Najrzadziej wskazywano (6 osób) ocenę wiedzy na poziomie bardzo wysokim. Tylko 2 nauczycieli z 21-letnim i większym stażem oraz 2 pracujących od 6 do 10 lat tak oceniło swoją wiedzę. Wśród odpowiedzi możliwych do wskazania była również ocena na bardzo niskim i niskim poziomie, jednak nikt z respondentów jej nie udzielił.

Kolejno skupiałam się na tym, jak respondenci oceniają swoje umiejętności w tym zakresie.



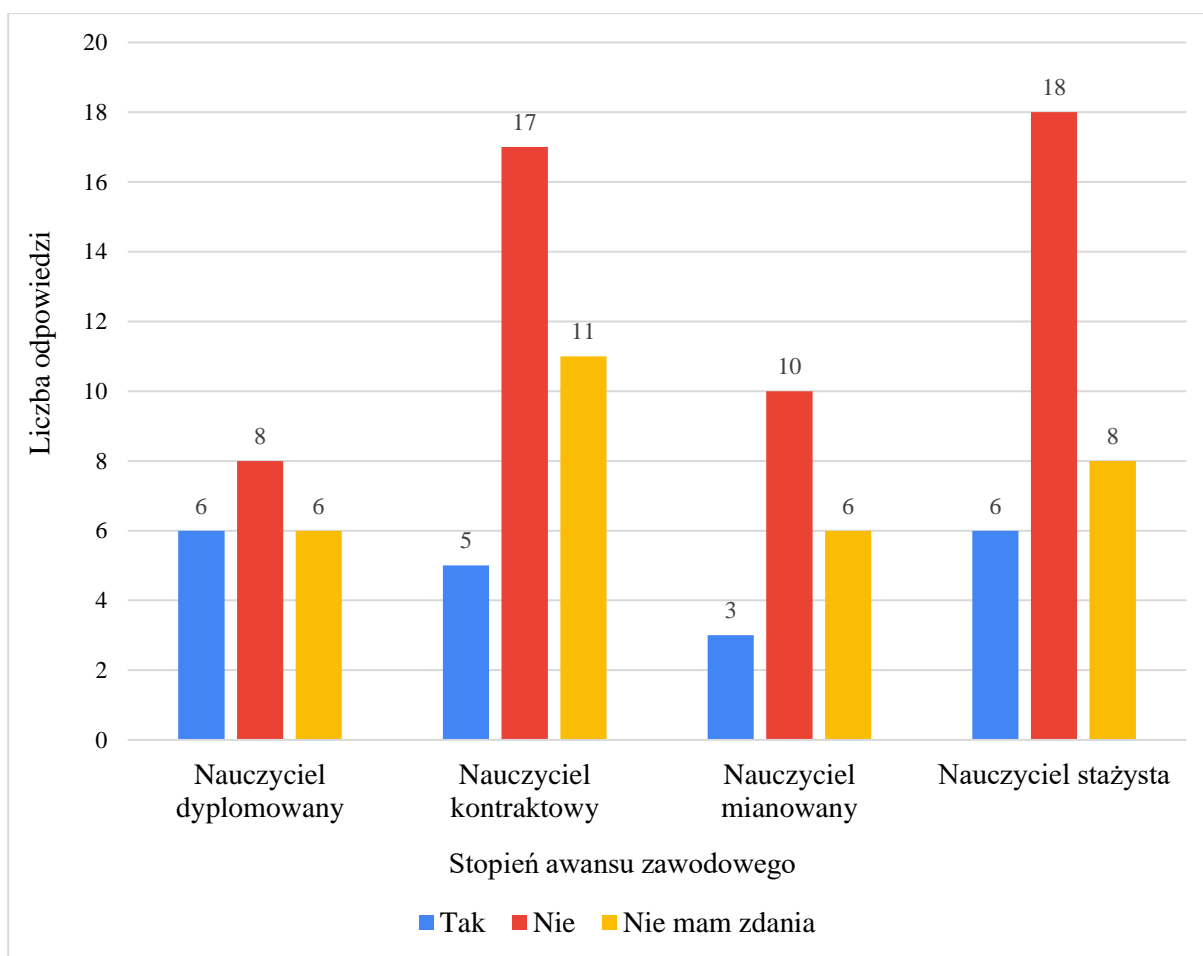
Wykres 2. Ocena poziomu umiejętności nauczycieli dotyczącej tematyki społeczno-przyrodniczej a staż pracy (N=104).

Źródło: badania własne.

Analizując odpowiedzi nauczycieli, podobnie jak w przypadku oceny wiedzy, tak i umiejętności najczęściej oceniano ją (67 osób) na poziomie wysokim. 19 z badanych twierdzi, że ich umiejętności są wystarczające, a nieco mniej, gdyż 18, osób ocenia je na poziomie bardzo wysokim. Odnosząc się do stażu pracy, odpowiedzi wyglądają podobnie jak w przypadku wiedzy nauczycieli. Na podstawie zebranych danych można zauważyć, że poziom wiedzy oraz umiejętności jest oceniany prawie jednakowo przez respondentów.

Podstawowa wiedza i umiejętności z zakresu tematyki społeczno-przyrodniczej zdobywane są przede wszystkim na studiach. To dzięki nim nauczyciel uzyskuje niezbędne kompetencje, konieczne do rozpoczęcia pracy w zawodzie. Na sporządzonym poniżej wykresie widnieją opinie nauczycieli na temat tego, czy ukończone studia zapewniają należyte przygotowanie do realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu.



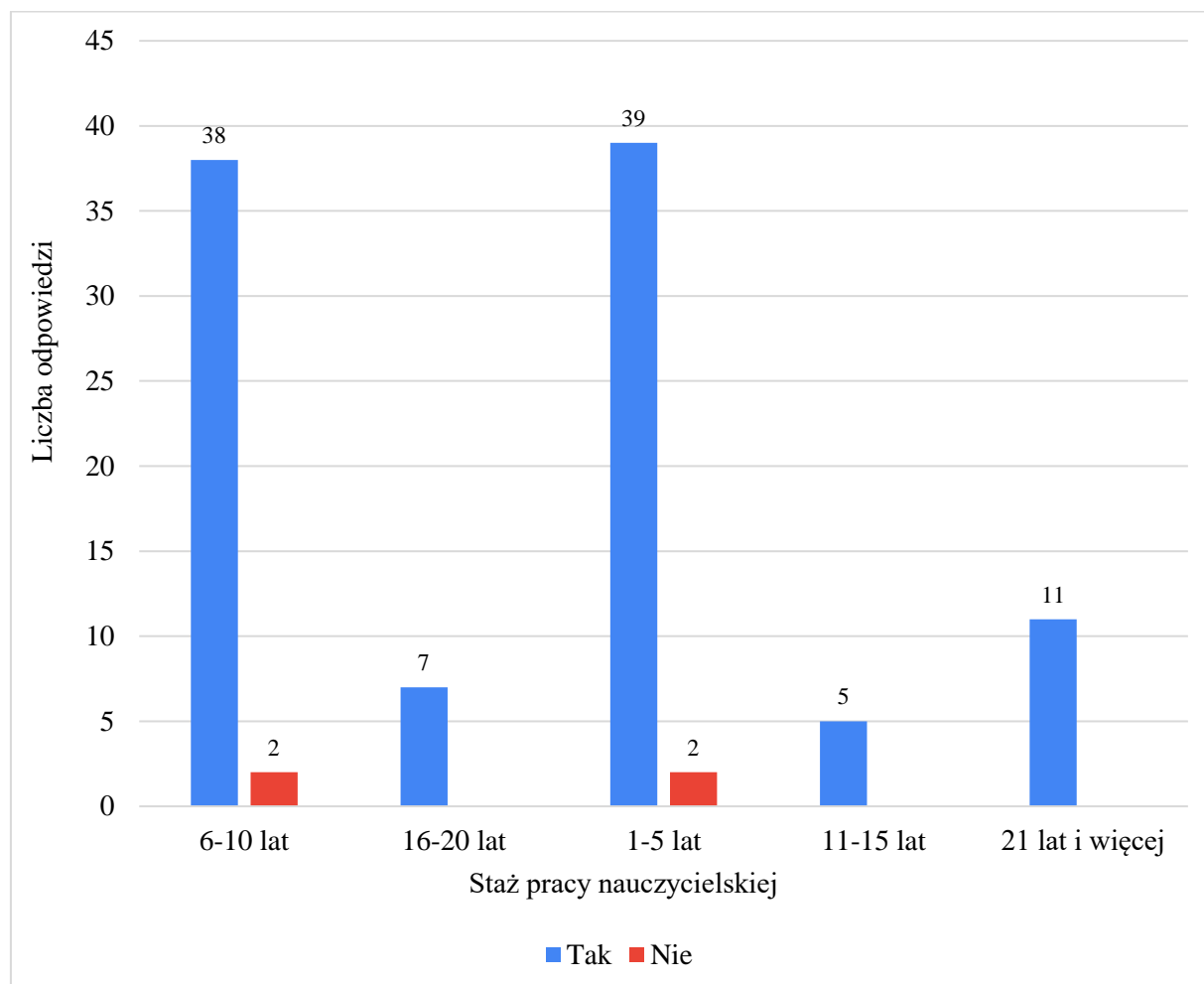


Rysunek 3. Przygotowanie do realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej po ukończonych studiach a stopień awansu zawodowego (N=104).

Źródło: badania własne.

Na podstawie zebranego materiału badawczego można zauważyć, że 53 spośród respondentów stwierdza, iż ukończone studia niestety nie zapewniają wystarczającego przygotowania do realizacji tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Najwięcej badanych, którzy udzielili takiej odpowiedzi, to nauczyciele stażysty (18 osób) i kontraktowi (17 osób). Przytoczę kilka z odpowiedzi, uzasadniających takie stanowisko: „Z pewnością nie. Zbyt mało przedmiotów było poświęconych tej tematyce”; „Jeśli chodzi o przyrodę, studia zapewniają dosyć solidną wiedzę, natomiast bardzo pomijana jest tematyka społeczna”; „Wiedza, jak i umiejętności po ukończeniu studiów były u mnie na niskim poziomie. Sama się doskonaliłam w tym zakresie”. 20 z badanych nauczycieli stwierdziło, że studia dają możliwość uzyskania satysfakcjonującej wiedzy z tego zakresu – odpowiedzi takiej udzieliło 6 nauczycieli dyplomowanych i stażystów, a najmniej, gdyż 3, spośród tej grupy to nauczyciele mianowani. Potwierdzeniem wskazanej przez nich odpowiedzi są następujące słowa: „Jeśli się tę wiedzę pogłębia, to tak”; „Jeśli się chce pogłębiać wiedzę, to studia dają solidną podstawę”; „Dawno ukończyłam studia, ale dały mi one odpowiedni poziom wiedzy i umiejętności z tego zakresu”. Wśród możliwych odpowiedzi znajdowała się również pozycja „nie mam zdania” i wybrało ją 31 nauczycieli. Najczęściej wskazali ją nauczyciele kontraktowi (11 osób), a reszta odpowiedzi rozłożyła się równomiernie. Wybór ten uzasadniano faktem dawno ukończonych studiów, różnorodnych chęci oraz zaangażowania studenta, a także wymagań ze strony uczelni.

Nieodłącznym elementem pracy nauczyciela jest poszerzanie swoich kompetencji. Wykres 4 przedstawia stanowisko nauczycieli w kwestii podejmowanego przez nich samodoskonalenie wiedzy i umiejętności w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu.



Wykres 4. Podejmowane przez nauczycieli samodoskonalenie w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu a staż pracy (N=104).  
Źródło: badania własne.

Analizując uzyskane dane, można zauważyć, że zdecydowana większość – 100, respondentów (96,1%) zadeklarowała, że czynnie doskonalili swoją wiedzę i umiejętności w zakresie tematyki społeczno-przyrodniczej. Jedyne 4 (3,9%) spośród 104 badanych nauczycieli nie podejmuje żadnych działań w tym kierunku i nie wyjaśnia swego stanowiska. Większość badanych (100 osób) twierdzi, że poszerzanie kompetencji jest konieczne. Najczęściej wymieniane formy samodoskonalenia to kursy, szkolenia, webinary, pogłębianie wiedzy przez analizowanie literatury oraz szukanie niezbędnych informacji w Internecie. Przytoczę tu kilka przykładowych odpowiedzi nauczycieli, będących uzupełnieniem ich stanowiska: „Chcę podnosić swoje wiadomości na ten temat, dlatego szukam informacji z tej dziedziny w Internecie”; „Poprzez kursy, także te internetowe”; „Szkolenia, warsztaty, poszukiwanie nowych, ciekawych metod i form pracy (literatura, czasopisma, fora internetowe)”.

Dopełnieniem informacji na ten temat wiedzy nauczycieli dotyczącej tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu są wypowiedzi dyrektorów 10 placówek, udzielone w trakcie prowadzonego przeze mnie wywiadu. Wszyscy uważają, że nauczyciele pracujący w ich przedszkolach posiadają wiedzę na wysokim (8 osób) lub też wystarczającym (2 osoby) poziomie. Tak samo sytuacja klaruje się w kwestii posiadanych umiejętności. Potwierdzeniem tego są wypowiedzi dyrektorów: „Uważam, że wiedza zatrudnianych przeze mnie nauczycieli jest na wysokim poziomie – sięgają oni po innowacyjne metody i rozwiązania w codziennej pracy”; „Według mnie wiedza z tego zakresu jest na bardzo dobrym poziomie, podobnie jak umiejętności. Jest to tematyka ważna, ale i bliska nam i dzieciom, dlatego nauczyciela z naszej placówki dają z siebie wszystko, jeśli chodzi o jej realizację”; „Umiejętności z tego zakresu, podobnie jak i wiedza, są na odpowiednio dobrym poziomie i umożliwiają organizację ciekawych i wartościowych zajęć”.

Tematyka pogłębiania wiedzy i umiejętności jest interesującym zagadnieniem. Poznając opinie nauczycieli na ten temat, pragnęłam też poznać stanowisko dyrektorów w tej sprawie. Wszyscy badani dyrektorzy (10 osób) deklaruje, że zapewniają należyte wsparcie oraz umożliwiają nauczycielom poszerzenie zarówno wiedzy, jak i umiejętności w różnych formach (m.in. poprzez organizacje szkoleń tradycyjnych oraz przy użyciu nowych technologii). Zacytuję kilka z odpowiedzi dotyczących tego zagadnienia: „Tak. W dobie koronawirusa bardzo rozwinęliśmy uczestnictwo w szkoleniach i kursach online, więc korzystamy z tego typu szkoleń (cieszą się one dużym zainteresowaniem nauczycieli)”; „Oczywiście. Staram się cyklicznie wychodzić z taką ofertą do nauczycieli – do tej pory cieszy się to pozytywnym odbiorem”.

Przeprowadzone przeze mnie badania pozwoliły na udzielenie odpowiedzi na pierwsze pytanie problematyki szczegółowej pracy, które dotyczyło wiedzy i umiejętności nauczycieli o tematyce społeczno-przyrodniczej w przedszkolu. Nauczyciele trafnie definiują najważniejsze z obszarów związane z tym zagadnieniem – mają one odniesienie do obowiązującej Podstawy programowej. W opinii nauczycieli posiadana przez nich wiedza jest na wysokim poziomie, tak jak umiejętności, co potwierdzają też dyrektorzy placówek.

## **Podsumowanie**

Wiedza i umiejętności nauczycieli dotyczące tematyki społeczno-przyrodniczej w przedszkolu są zagadnieniem interesującym badawczo. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdza się, że wiedza i umiejętności nauczycieli są oceniane przez nich jako wysokie, a co ważne – nie jest to opinia jedynie nauczycieli, ale i dyrektorów placówek. Zgodność ta jest dowodem na rzetelność przeprowadzonych badań i szczerłość ze strony grup badawczych. Analizując dotychczas przeprowadzone badania dotyczące poziomu wiedzy i umiejętności oraz zadowolenia ze studiów, można zauważyć, że są one w opozycji do uzyskanych przeze mnie wyników. Zgodność pojawia się natomiast, jeśli chodzi o podejmowane formy pogłębiania wiedzy i umiejętności. Większość nauczycieli deklaruje, że poprzez kursy, szkolenia, webinary, literaturę czynnie się rozwija. W tym przypadku również potwierdzeniem były słowa dyrektorów 10 placówek. Po odbyciu wywiadów można stwierdzić, że umożliwiają oni swoim pracownikom doskonalenie zawodowe i starają się tym sposobem zadbać o poziom wiedzy oraz umiejętności z tego zakresu. Niestety, zgłębiając literaturę, nie znalazłam badań naukowych będących potwierdzeniem tego stanowiska.

### **Bibliografia**

- Gumienny, B. (red.). (2017). *W trosce o potrzeby dziecka. Pedagogiczne przesłania Barbary Czeredreckiej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Hankała, A., Włodarski, Z. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalczyk-Walędziak, M. (2012). *Poczucie sprawstwa społecznego pedagogów. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, M., Ożóg, T., Rynio, A. (red.). (2003). *W trosce o integralne wychowanie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Stadium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zacłona, Z. (2013). *Różne konteksty edukacji. Annales Paedagogicae Nova Sandes-Presoves V*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Żuchelkowska, K. (2015). *Edukacja przyrodnicza w przedszkolu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/kompetencje.html>.

**CZĘŚĆ III.**  
**KONTEKSTY EDUKACYJNE**  
**W WYMIARZE PEDAGOGICZNYM**

**Patrycja POREBA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **ORGANIZACJA CZYTELNICTWA UCZNIOM KLAS III SZKOŁY PODSTAWOWEJ PRZEZ NAUCZYCIELI I RODZICÓW**

### **Streszczenie**

Głównym zagadnieniem przedstawionym w tekście jest czytelność uczniów klas III szkoły podstawowej. W części teoretycznej omówione zostały najważniejsze pojęcia, takie jak czytelność, czytanie czy literatura dziecięca. Zwrócono też uwagę na możliwości rozwijania czytelności zarówno przez rodziców, jak również nauczycieli uczniów klas III. Wyniki badań diagnostycznych dotyczą organizowania uczniom z klas III szkoły podstawowej czytelności przez nauczycieli i rodziców.

**Słowa kluczowe:** czytelność, literatura dziecięca, uczniowie klas III, rodzice uczniów klas III, nauczyciele klas III, organizowanie czytelności.

### **Summary**

The main issue presented in the text is the literacy of third grade students of primary school. The theoretical part discusses the most important concepts such as reading, reading or children's literature. Attention was also paid to the possibilities of developing reading by both parents and teachers of third grade students. The results of the diagnostic research concern the organization of reading by teachers and parents for students from the third grade of primary school.

**Key words:** reading, children's literature, 3rd grade students, 3rd grade parents, 3rd grade teachers, organizing reading.

### **Wprowadzenie**

Czytelność uczniów klas III jest istotnym zagadnieniem, które ma bezpośredni związek z wielostronnym rozwojem uczniów. Obejmuje rozmaite obszary i angażuje różne podmioty – nie tylko samych uczniów, ale też ich rodziców i nauczycieli. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że na kształtowanie się młodego człowieka wpływa czytana przez niego literatura dziecięca. Ważne, żeby uczeń miał organizowane czytelność w środowisku jego rozwoju, aby było ono dla niego interesujące i dostosowane do jego potrzeb, możliwości i zainteresowań oraz by wspierało indywidualny potencjał rozwojowy.

## **1. Czytelność uczniów w literaturze przedmiotu**

### **1.1. Deficyjne ujęcia czytelności i czytania oraz ich implikacje**

Zagłębiając się w literaturę przedmiotu, można odnaleźć definicję czytelności, która uznaje go jako proces, podczas którego literatura pomaga człowiekowi odszukać obraz jego własnej rzeczywistości psychicznej (Konopnicka, 2015, s. 97). Podkreśla się też, że czytelność jest wartością samą w sobie, która wyznacza jakość uczestnictwa

człowieka w kulturze i jej współtworzenie. Stanowi to fundament budowania własnej wiedzy czytelnika, źródła jego przeżyć, uczuć i emocji, jak też wzbogaca posiadane przez niego zasoby życiowe (Ibidem, s. 98).

Następnym ważnym pojęciem, który warto zdefiniować, jest czytanie, określane jako dynamiczny i niezwykle złożony proces. Składają się na niego zjawiska fizyczne, psychologiczne i fizjologiczne (Malendowicz, 1973; za: Marek, 2011, s. 14). E. Malmquist (1984; za: Konopnicka, 2013, s. 19) uważa, że czytanie to proces twórczy, ponieważ obejmuje wszelkie operacje umysłowe, wyrażające się w interpretacji znaczeń i pojęć. Jej zdaniem czytanie wpływa na życie wewnętrzne czytającego człowieka oraz na jego umiejętność samookreślenia się (Ibidem). I. Koźmińska i E. Olszewska koncentrują się głównie na pozytywnych walorach czytania. Ich zdaniem, czytanie to umiejętność, która rozwija pamięć, język i wyobraźnię, przynosi wiedzę, uczy koncentracji, myślenia oraz pobudza zainteresowania. Ponadto czytanie ułatwia budowanie wrażliwości moralnej ucznia edukacji wczesnoszkolnej i kształtowanie jego systemu wartości. Autorki te uważają, że czytanie rozbudowuje więzi rodzinne i wspiera rozwój psychiczny czytającego. Ujmują one czytanie jako czynność pozytywnie wpływającą na zdrowie umysłowe, psychiczne i moralne ucznia (Koźmińska, Olszewska, 2011, s. 15). Dodatkowo zwracają szczególną uwagę na potrzebę czytania, gdyż według ich opinii, czytanie jest przepustką do samodzielności, wykształcenia i wolności umysłu (Ibidem, s. 23-24).

Reasumując prowadzone rozważania, można uznać, że czytając, więcej wiemy, a dzięki temu także więcej rozumiemy, przeżywamy, widzimy oraz lepiej i pełniej żyjemy. Warto też podkreślić, że czytanie, obok słuchania, mówienia oraz pisania, jest jedną z podstawowych kompetencji językowych (Konopnicka, 2013, s. 19), dzięki której uczniowie edukacji wczesnoszkolnej mogą poznawać otaczający ich świat. Za pomocą czytania mogą zdobywać i gromadzić potrzebną wiedzę, a przez nią też rozwijać siebie.

## **1.2. Charakterystyka literatury dziecięcej**

Najogólniej można stwierdzić, że literatura dziecięca to literatura specyficzna, wyróżniona nie przez własne tworzywo, a przez odbiorcę, w tym przypadku dziecko, który z niej korzysta (Przeclawska, 1979; za: Truskolaska, 2007, s. 45). Literatura dla dzieci charakteryzuje się połączeniem artyzmu i dydaktyzmu, musi być ona równie piękną co wychowawczą oraz kształcącą (Kann, 1968; za: Truskolaska, 2007, s. 46). I. Konopnicka (2013, s. 49) pisze o tym, że podobne stanowisko miała M. Konopnicka, która jako pierwsza polska pisarka upomniała się o prawa dzieci do liryki. Jej zdaniem, bardzo ważna była sztuka sama w sobie, uważając, że sam dydaktyzm nie jest w stanie zaspokoić ani wyczerpać przeżyć, uczuć i wzruszeń dziecka (Ibidem).

Charakterystyczne dla literatury dziecięcej jest również magiczne ujmowanie rzeczywistości, postrzeganie świata z perspektywy dziecka i świadomość, że to umowność wydarzeń pozwala na odróżnianie świata magicznego od realnego (Molicka, 2002; za: Konopnicka, 2013, s. 51). Postacie przedstawione w tekstach przeznaczonych dla dzieci są jednorodnie określone i jednoznaczne, są one dobre lub złe. I. Koźmińska i E. Olszewska (2011, s. 108-109) dodają także, że ważne jest, aby literatura dla dzieci charakteryzowała się ciekawością, wrażliwością, humorem, odpowiednią do wieku dziecka dojrzałością psychiczną i umysłową. Istotne jest, aby książka stymulowała rozwój dziecka, dostarczała młodemu odbiorcy wzorców, postaw, poszerzała jego słownictwo, niosła za sobą sensowny przekaz i przynosiła dziecku rozrywkę na wysokim poziomie (Ibidem, 2011, s. 108-109).

Podczas wyboru książki dla ucznia edukacji wczesnoszkolnej, należy wziąć pod uwagę nie tylko jej gatunek, tematykę i nazwisko autora, ale także wartość artystyczną, aktualność, strukturę, formę opracowania, związek z innymi książkami sprzyjającymi tworzeniu połączonych refleksji, możliwość wykorzystania w innych dziedzinach sztuki oraz rolę ilustracji (Szeffler, 1998; za: Słupska, 2018, s. 37-38). Charakterystyczne dla literatury dziecięcej jest oddziaływanie na wzrok, dotyk, słuch, węch dziecka i unikanie zbioru trudnych do przeczytania liter (Pol, 2018, s. 107-109).

Należy wspomnieć także o typowo współczesnej literaturze dziecięcej, która – jak uważa W. Matras-Mastalerz (2013, s. 117) – charakteryzuje się ogromną różnorodnością poruszanych tematów, form literackich oraz innowacyjną konstrukcją fabuły. Obecne książki skierowane do najmłodszych wyróżniają się śmiałością podejmowanych zagadnień prowokujących do rozmów nawet na trudne tematy. Występują też w nich odniesienia do kanonicznych dzieł literackich, przedstawiając je niejako w nowej odsłownie. Coraz częściej nawiązuje się do inicjacji, kiedy to bohater baśniowy przechodzi pewną drogę od dzieciństwa w dorosłe życie, podczas której opuszcza rodzinny dom, pokonuje przeszkody, zyskuje nowych przyjaciół, wykazuje się odwagą i samodzielnością. Utwory te charakteryzują się wiarą w prawdę, wartości, ideały, normy moralne i ingerencją nadprzyrodzonych mocy. Występuje w nich bohater, który aby osiągnąć założony cel, musi przejść próbę, podczas której popełnia błędy i uczy się wyciągać z nich wnioski (Ibidem, s. 117-121).

Literatura dziecięca to ta, która przeznaczona jest dla młodego odbiorcy, którą wyróżnia dydaktyzm, ale również artyzm. Ważna jest jej treść, która powinna być zrozumiała oraz bliska dziecku, dostosowana do jego wieku, jednak nie infantylna. Charakterystyczne dla dobrej literatury dziecięcej są: jej uniwersalna nowoczesność i innowacyjność, które docierają do kolejnych pokoleń młodych czytelników.

### **1.3. Rozwijanie czytelnictwa uczniów edukacji wczesnoszkolnej**

Najważniejszy i pierwszy etap wprowadzenia dziecka w świat czytelnictwa spoczywa na rodzinie. Rodzice dostarczają młodemu człowiekowi wzorców zachowań oraz odpowiednio dla niego dostosowanych baśni, opowiadań, poezji i innych przykładów literatury dziecięcej. Rodzice muszą sami znać wartość książek i czytać je z dzieckiem, w jego obecności lub samotnie czerpiąc z tego przyjemność i wyrażając ją (Truskolaska, 2007 s. 112). Gdy uczeń znajduje się w okresie edukacji wczesnoszkolnej, do zadań rodziców należy uświadomienie dziecku, że czytanie nadal jest bardzo ważne, a sięganie po pozycje inne niż te należące do kanonu lektur równie istotne. Ważnym czynnikiem stymulującym czytelnictwo młodego odbiorcy jest kierowana w jego stronę pochwała, związana z dumą, że czyta lub przeczytał on daną książkę. Istotne jest również, aby rodzice wraz z dzieckiem potrafili właściwie zorganizować jego czas w ciągu dnia, tak aby miało ono go także na czytanie literatury (Ibidem, s. 119-123). E. Filipiak (2006, s. 6) zauważa, że rodzice mogą rozwijać u swoich dzieci zainteresowanie czytelnictwem poprzez tworzenie sytuacji, w których młody odbiorca wchodzi w aktywny kontakt ze światem tekstu. Objawia się to poprzez interakcje z tekstem, wspólne odszukiwanie jego sensu, znaczenia oraz dyskusje o tekście pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Ważna w tej sytuacji jest również postawa rodziców wobec czytelnictwa, czyli to, ile mają książek, czasopism w domu, jak często je czytają oraz ile czasu poświęcają na czytanie i wizyty biblioteczne. J. Jachimowicz pisze, że aby rozbudzanie czytelnictwem dzieci było w rodzinie



możliwe, „w domu muszą być książki, z którymi dziecko trzeba oswajać i przygotować do korzystania z nich, ale równie ważne jest, by widziało ono sięgających po książkę rodziców, czytające rodzeństwo i innych domowników” (2011, s. 16).

Innym ważnym podmiotem, który może sprzyjać rozwijaniu czytelnictwa uczniów edukacji wczesnoszkolnej, jest nauczyciel. I. Chmielak (2011, s. 32) po zgłębieniu się w literaturę przedmiotu podaje kilka sposobów rozwijania u dzieci zainteresowania czytelnictwem. Wymienia tu kolejno: udział w tzw. „godzinach z ciekawą książką”, reklamowanie książki przez starszych kolegów, odczytywanie na zajęciach lekcyjnych ciekawego fragmentu z danej książki, zwiedzanie wystaw książek w klasie lub na szkolnym korytarzu, wysłuchanie interesującego fragmentu dialogu zawierającego elementy humoru, zwrócenie uwagi na ciekawą szatę graficzną książki, ilustracje, nawiązanie do bezpośrednich przeżyć dzieci, obejrzenie ciekawego filmu fabularnego, nawiązanie do osoby autora, np. zorganizowanie spotkania z nim, napisanie do niego listu, przedstawienie sylwetek głównych bohaterów podczas teatrzyku kukiełkowego (Glegoła-Skobyłko, 2002; za: Chmielak, 2011, s. 32). Nauczyciel może też dokonywać z uczniami recenzji ulubionych książek, organizować konkursy czytelnicze, wystawki, tworzenie ilustracji do książek, zabawę typu „zgaduj-zgadule”, podczas której wybrany uczeń prezentuje dowolnego autora, napisane przez niego książki, ciekawe wydarzenia w niej zawarte, przedstawionych w niej bohaterów i ich losy, a pozostali podają właściwe odpowiedzi (Gonciarz, 1995; za: Chmielak, 2011, s. 33). Chcąc zmotywować uczniów do czytania, nauczyciel może zorganizować w klasie również kącik ciekawej książki, stosować dramę i inscenizację podczas omawiania danej książki oraz wymagać od podopiecznych prowadzenia dzienniczka lektur, dzięki któremu może dowiedzieć się, ile książek i co konkretnie przeczytały dzieci. Nauczyciel, chcąc rozwijać zainteresowania czytelnicze uczniów, może organizować częste wizyty w bibliotece szkolnej i przeprowadzać tam tematyczne zajęcia (Chmielak, 2011, s. 33). J. Czechowski (2007, s. 7) zwraca uwagę na to, że chcąc wzbudzić zamiłowanie czytelnicze uczniów edukacji wczesnoszkolnej w warunkach nauki szkolnej, nauczyciel powinien przede wszystkim nauczyć dziecko samodzielnego czytania, autentyczności przeżywania, skłaniać go do własnej refleksji i przemyśleń oraz zaktywizować psychikę dziecka, wprowadzając je w świat literackiej rzeczywistości. Ponadto, jak wynika z badań przeprowadzonych przez I. Chmielak (2011, s. 33), nauczyciele, starając się wzbudzić u uczniów zamiłowanie do książek, stosują rozmowy o ulubionych książkach, oglądanie filmów na podstawie omawianych książek, organizację konkursów, kółek literackich, wspólne czytanie w klasie fragmentów książek, udział w lekcjach bibliotecznych oraz prowadzenie zajęć z biblioterapii. Należy pamiętać również o tym, by nauczyciel należycie uświadomił uczniowi cel czytania, wyjaśnił mu jego przeżycia literackie i stale kształtował jego samoświadomość literacką (Radzikowska, 2011, s. 98). Do sposobów rozwijania u uczniów czytelnictwa można zaliczyć też: organizację stałej, ogólnodostępnej ekspozycji książek, ciągłe wzbogacanie tego zbioru, stworzenie odizolowanej części w klasie, w której uczeń w ciszy może czytać literaturę dziecięcą, organizację cyklicznych zajęć odwołujących się do znanej lektury szkolnej, gry dydaktyczne, tworzenie listy przebojów czytelniczych, spotkania biblioteczne, prowadzenie zajęć dotyczących omówienia konkretnej literatury dziecięcej, wspólne czytanie, organizację rankingu na książkę tygodnia i opowiadanie o najlepszych przeczytanych książkach innym (Ibidem, s. 99-101). Z powyższych twierdzeń wynika, że nauczyciel posiada ogromny zestaw możliwości podejmowanych poprzez siebie

działań przyczyniających się do rozwijania czytelnictwa swoich uczniów edukacji wczesnoszkolnej, dlatego powinien z niego korzystać w sposób różnorodny, a także zindywidualizowany.

Podsumowując, osobami, które mogą organizować uczniom czytelnictwo, są najwcześniej rodzice, a następnie nauczyciele. Ważne, by bazowali oni na przyjemności, bezpieczeństwie, ciekawości, zainteresowaniu i na możliwościach rozwojowych dziecka. Wiele w tych działaniach zależy przede wszystkim od aktywności i kreatywności danego rodzica i nauczyciela.

## 2. Podstawy metodologiczne badań własnych

### 2.1. Przedmiot i cel badań, problematyka badań

Przedmiotem prowadzonych badań było czytelnictwo uczniów klas III szkoły podstawowej, a jego celem zdobycie informacji na temat czytelnictwa uczniów klas III szkoły podstawowej i jego organizowania oraz przedstawienie uzyskanych danych badawczych w sposób słowny i graficzny.

Problem badań został sformułowany w następującym pytaniu: *Jak uczniowie klas III mają organizowane czytelnictwo przez nauczycieli i rodziców?*

Za zmienną niezależną uznano płeć, która została określona przez wskaźniki: pisemne deklaracje badanych uczniów klas III, pisemne opinie badanych nauczycieli klas III i pisemne opinie badanych rodziców uczniów klas III uzyskane w ankietach, które uwzględniały następujące odpowiedzi: dziewczynka, chłopiec. Zmienną zależną były sposoby organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowane przez nauczycieli klas III, które wyznaczały wskaźniki, tj. pisemne deklaracje badanych uczniów klas III i pisemne opinie badanych nauczycieli klas III uzyskane w ankietach, które uwzględniały następujące odpowiedzi: pisemne deklaracje badanych uczniów klas III i pisemne opinie badanych nauczycieli klas III uzyskane w ankietach, które zawierały następujące kategorie odpowiedzi:

- organizacja konkursów czytelniczych;
- organizacja wystaw czytelniczych;
- organizacja dyskusji na temat przeczytanej literatury dziecięcej;
- organizacja spotkania z autorami literatury dziecięcej;
- organizacja wspólnego czytania fragmentów literatury dziecięcej podczas zajęć lekcyjnych;
- organizacja kącików czytelniczych, które są stale uzupełniane o nowe pozycje;
- organizacja prowadzenia dzienniczek czytelniczych;
- organizacja wyjścia do biblioteki;
- organizacja kółka literackiego;
- organizacja zabaw i gier dydaktycznych nawiązujących do treści literatury dziecięcej;
- inne.

Pisemne deklaracje badanych uczniów klas III i pisemne opinie badanych rodziców uczniów klas III uzyskane w ankietach uwzględniały następujące kategorie odpowiedzi:

- kupno nowej literatury dziecięcej;
- organizacja dyskusji na temat przeczytanej literatury dziecięcej;
- organizacja dzienniczka nagród za każdą przeczytaną literaturę dziecięcą;

- organizacja wspólnego czytania literatury dziecięcej;
- organizacja kącika czytelniczego w domu z dostępem do różnej literatury dziecięcej;
- organizacja wycieczki do biblioteki w celu m.in. wypożyczenia literatury dziecięcej;
- inne.

## **2.2. Metody i techniki badań, teren i grupa badawcza**

Do przeprowadzenia badań diagnostycznych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z zastosowaniem ankiety. Polegała ona na zadawaniu pytań osobom badanym, nazywanym respondentami. Mogły one udzielać odpowiedzi w sposób pisemny, a pytania zawarte w kwestionariuszu były treściowo zgodne z problemem badawczym.

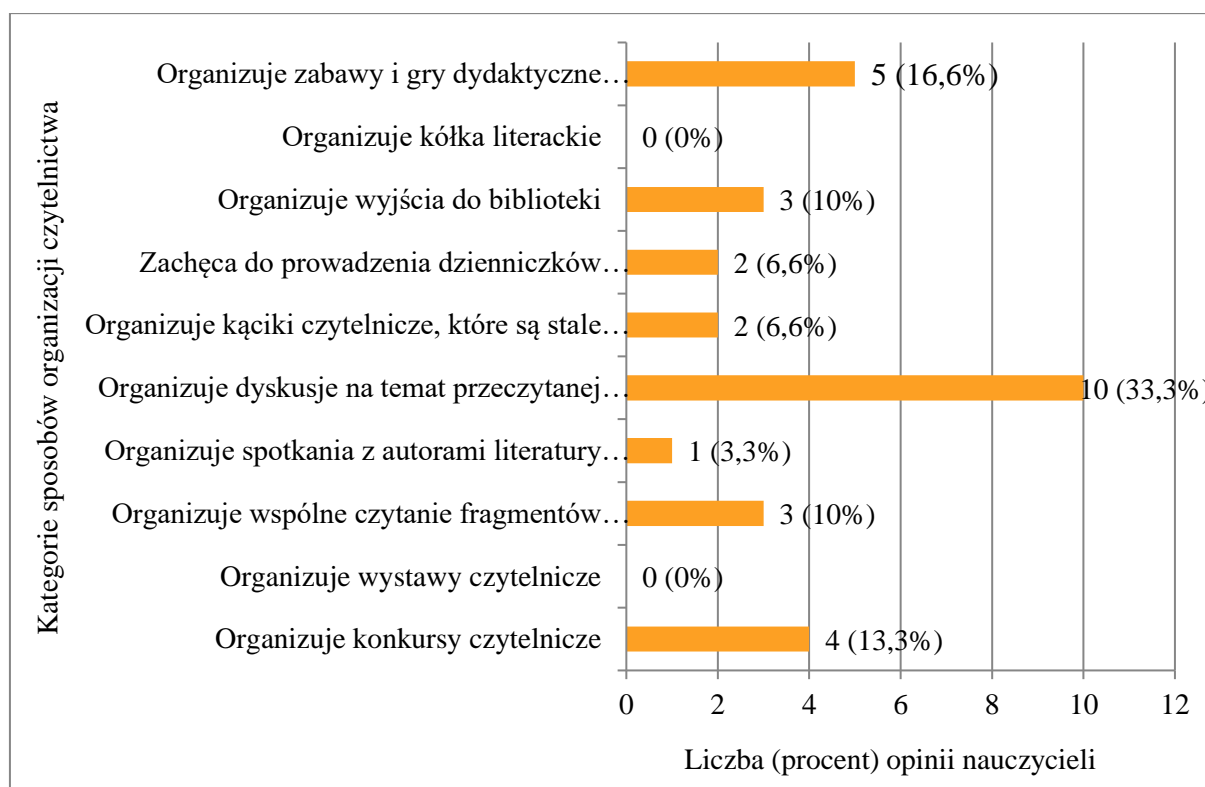
Badania z zastosowaniem ankiety zostały przeprowadzone w Szkole Podstawowej im. bł. Julii Rodzińskiej w Nawojowej oraz w Szkole Podstawowej im. św. Jadwigi Królowej we Frycowej. Badania ankietowe skierowane do nauczycieli klas III zostały zrealizowane, oprócz wspomnianych szkół, także za pośrednictwem ankiety w formie online, zamieszczonego w social mediach. W badaniach wzięło udział 40 uczniów klas III (20 chłopców i 20 dziewczynek), 40 rodziców uczniów klas III (20 rodziców chłopców, 20 rodziców dziewczynek) oraz 30 nauczycieli uczniów klas III. Łącznie grupa badawcza obejmowała 110 osób. Ankiety zostały przekazane uczniom, rodzicom i nauczycielom klas III dnia 27 września 2021 roku, a zebrane 30 września 2021 roku. Ponadto ankiety online zostały udostępnione 25 września 2021 roku, a zebranie danych nastąpiło 30 września 2021 roku.

## **3. Analiza wyników badań własnych**

Wyniki przedstawione w tym rozdziale dotyczą czytelnictwa uczniów klas III szkoły podstawowej, a dokładnie sposobów organizacji czytelnictwa uczniom klas III, które są stosowane przez ich nauczycieli i rodziców.

### **3.1. Organizacja czytelnictwa uczniom klas III przez nauczycieli i rodziców uczniów klas III**

Badani nauczyciele deklarowali, która z wymienionych 10 propozycji jest przez nich wykorzystywana. Dodatkowo mieli możliwość podania innej propozycji, z której nie skorzystali. Warto zwrócić uwagę na fakt, że nauczyciele – wykorzystując pewien sposób organizacji czytelnictwa – stosują go dla całej grupy uczniów klas III, zarówno chłopców, jak i dziewczynek. Uzyskane dane badawcze prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Sposoby organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowane przez nauczycieli tych uczniów według ich opinii (N=30).

Źródło: badania własne.

Przedstawione na powyższym wykresie dane ilościowe informują, że w opinii 33,3% badanych nauczycieli, sposobem organizacji czytelnictwa uczniom klas III przez nich stosowanym jest prowadzenie dyskusji na temat przeczytanej literatury dziecięcej. Wynik ten można nazwać modalną. Porządkując powyższe dane liczbowe w szeregu malejącym, można stwierdzić, że kolejnym sposobem organizacji czytelnictwa uczniom klas III według opinii 16,6% ankietowanych jest organizacja zabaw i gier dydaktycznych nawiązujących do treści literatury dziecięcej. Następną odpowiedź, którą jest organizacja konkursów czytelniczych, została wskazana przez 13,3% respondentów. Dalsze wskazania to wyjścia do biblioteki (10% badanych) i organizacja wspólnego czytania fragmentów literatury dziecięcej podczas zajęć lekcyjnych (10% ankietowanych). Organizacja kącików czytelniczych, które są stale uzupełniane o nowe propozycje książkowe, została wskazana przez 6,6% badanych nauczycieli uczniów klas III, ta sama liczba (6,6%) opinii nauczycieli przypada na zachętę do prowadzenia dzienniczków czytelniczych. Następna jest organizacja spotkania z autorami literatury dziecięcej, którą wskazało 3,3% respondentów. Żadna z badanych osób nie odniosła się do organizacji kółka literackiego bądź też wystaw czytelniczych.

Celem wzbogacenia i weryfikacji zebranych informacji od nauczycieli dokonano również badania ankietowego, podczas którego uczniowie klas III zadeklarowali, który spośród 10 sposobów organizacji czytelnictwa jest stosowany przez ich nauczycieli. Badani uczniowie nie skorzystali z możliwości padania innej odpowiedzi. Forma badania umożliwiła podział uzyskanych danych na zmienną niezależną, którą była płeć uczniów. Zgromadzony materiał badawczy ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Sposoby organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowane przez nauczycieli według deklaracji uczniów klas III (N=40)

Lp.	Kategorie sposobów organizacji czytelnictwa	Liczba (N) deklaracji oraz procent (%) respondentów/uczniów z uwzględnieniem płci ucznia				Razem	
		chłopiec		dziewczynka			
		N	%	N	%	N	%
1.	Organizuje zabawy i gry dydaktyczne nawiązujące do treści literatury dziecięcej	4	20	3	15	7	17,5
2.	Organizuje kółka literackie	0	0	0	0	0	0
3.	Organizuje wyjścia do biblioteki	2	10	1	5	3	7,5
4.	Zachęca do prowadzenia dzienniczków czytelniczych	1	5	2	10	3	7,5
5.	Organizuje kąciki czytelnicze, które są stale uzupełniane o nowe propozycje	1	5	1	5	2	5
6.	Organizuje dyskusje na temat przeczytanej literatury dziecięcej	7	35	7	35	14	35
7.	Organizuje spotkania z autorami literatury dziecięcej	1	5	0	0	1	2,5
8.	Organizuje wspólne czytanie fragmentów literatury dziecięcej podczas zajęć lekcyjnych	1	5	2	10	3	7,5
9.	Organizuje wystawy czytelnicze	0	0	0	0	0	0
10.	Organizuje konkursy czytelnicze	3	15	4	20	7	17,5
<b>RAZEM</b>		<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne.

Materiał ilościowy przedstawiony w powyższej tabeli ukazuje, że w deklaracji 35% badanych uczniów klas III sposobem organizacji czytelnictwa przez nauczycieli jest organizacja dyskusji na temat przeczytanej literatury dziecięcej. Warto podkreślić, że w tym zbiorze danych jest to wartość modalna. Dodatkowo, szeregując pozostały materiał w kolejności malejącej, można powiedzieć, że kolejne sposoby organizacji czytelnictwa to organizacja konkursów czytelniczych, na którą wskazało 17,5% badanych oraz organizacja zabaw i gier dydaktycznych nawiązujących do treści literatury dziecięcej, na którą również zdecydowało się 17,5% ankietowanych. Następne sposoby stosowane przez nauczycieli, na które zadeklarowało się 7,5% badanych uczniów klas III, to organizacja wyjścia do biblioteki, organizacja wspólnego czytania fragmentów literatury dziecięcej podczas zajęć lekcyjnych (7,5% uczniów) i zachęta do prowadzenia dzienniczków czytelniczych, także 7,5% respondentów. Organizacja kącików czytelniczych, które są stale

uzupełniane o nowe propozycje, została zadeklarowana przez 5% badanych uczniów klas III. Innym sposobem organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowanym przez nauczycieli według deklaracji uczniów klas III jest organizacja spotkań z autorami literatury dziecięcej, na którą wskazało 2,5% ankietowanych. Żaden uczestnik badania nie zadeklarował odpowiedzi, które brzmiały: organizacja kółka literackiego i organizacja wystaw czytelniczych. Analizując dane przedstawione w tabeli 1 pod względem zmiennej niezależnej, zauważa się, że więcej badanych chłopców niż badanych dziewczynek wskazało na organizację zabaw i gier dydaktycznych nawiązujących do treści literatury dziecięcej (o 1 badanego więcej), organizację wyjścia do biblioteki (o 1 badanego więcej), organizację spotkania z autorami literatury dziecięcej (o 1 badanego więcej), na którą nie zdecydowała się żadna badana dziewczynka. Natomiast więcej badanych dziewczynek niż badanych chłopców zaznaczyło, że sposobem organizacji czytelnictwa stosowanym przez nauczycieli jest organizacja konkursów czytelniczych (o 1 badanego więcej) oraz wspólnego czytania fragmentów literatury dziecięcej podczas zajęć lekcyjnych (o 1 osobę więcej), zachęta do prowadzenia dzienników czytelniczych (o 1 badanego więcej). Tyle samo badanych chłopców co badanych dziewczynek wskazało na organizację kącików czytelniczych, które są stale uzupełniane o nowe propozycje (5% respondentów) oraz na organizację dyskusji na temat przeczytanej literatury dziecięcej (35% ankietowanych).

Porównując materiał badawczy uzyskany od nauczycieli klas III oraz od uczniów klas III, można stwierdzić, że sposobem organizacji czytelnictwa uczniom klas III przez nauczycieli jest organizacja dyskusji na temat przeczytanej literatury dziecięcej – została ona wskazana przez 35% badanych uczniów klas III (35% chłopców, 35% dziewczynek) i przez 33,3% badanych nauczycieli uczniów klas III. Świadczyć może to o faktycznym bądź dominującym występowaniu tego sposobu organizacji czytelnictwa. Ponadto kolejność malejąca, według której uporządkowano pozostałe sposoby, jest zbieżna w odpowiedziach zarówno badanych nauczycieli, jak i badanych uczniów klas III. Warto wspomnieć, że żadna osoba badana nie wskazała na organizację wystaw czytelniczych lub kółka literackiego. Można przypuszczać, że odpowiedź ta jest także zgodna ze stanem faktycznym – nie są wykorzystywane przez badanych nauczycieli klas III, gdyż odpowiedzi 2 różnych grup badanych się ze sobą pokrywają.

Postępowanie badawcze zakładało też analizę organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowane przez ich rodziców. Do zbadania tego zagadnienia przysłużyła się opinia rodziców uczniów klas III, którzy wybierali spośród 6 możliwości, 1 sposób wykorzystywany przez nich organizacji czytelnictwa. Posiadali oni również opcję podania własnej odpowiedzi, z czego nie skorzystali. Warto zaakcentować, że za sprawą formy badania możliwe okazało się zastosowanie zmiennej niezależnej, którą była płeć. Uzyskany materiał faktograficzny przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Sposoby organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowane przez ich rodziców według ich opinii (N=40)

Lp.	Kategorie sposobów organizacji czytelnictwa	Liczba (N) deklaracji i procent (%) respondentów/uczniów z uwzględnieniem płci ucznia				Razem	
		chłopiec		dziewczynka			
		N	%	N	%	N	%
1.	Organizuje wycieczki do biblioteki w celu m.in. wypożyczenia literatury dziecięcej	4	20	4	20	8	20
2.	Organizuje kąciki czytelnicze w domu z dostępem do różnej literatury dziecięcej	0	0	0	0	0	0
3.	Organizuje wspólne czytanie literatury dziecięcej	8	40	9	45	17	42,5
4.	Organizuje dzienniczki nagród za każdą przeczytaną literaturę dziecięcą	2	10	1	5	3	7,5
5.	Organizuje dyskusje na temat przeczytanej literatury dziecięcej	3	15	3	15	6	15
6.	Kupuje nową literaturę dziecięcą	3	15	3	15	6	15
<b>RAZEM</b>		<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Zródło: badania własne.

Zestawienie powyższych danych badawczych informuje, że w opinii 42,5% badanych rodziców uczniów klas III, sposobem organizacji czytelnictwa, który stosują, jest organizacja wspólnego czytania literatury dziecięcej. Warto zaznaczyć, że wartość ta przyjmuje miano modalnej. Szeregując uzyskany materiał faktograficzny w ciągu malejącym, można zauważyć, że kolejnym sposobem jest organizacja wycieczki do biblioteki w celu m.in. wypożyczenia literatury dziecięcej, na który wskazało 20% respondentów. Dalej wymieniane sposoby to: organizacja dyskusji na temat przeczytanej literatury dziecięcej (15% ankietowanych) i kupno nowej literatury dziecięcej (15% osób badanych). Innym sposobem, na który zdecydowało się 7,5% osób, jest organizacja dzienniczek nagród za każdą przeczytaną książkę. Nikt z osób badanych nie podał odpowiedzi: organizacja kącików czytelniczych w domu z dostępem do różnej literatury dziecięcej. Jednakże, różnicując dane pod względem płci, czyli zmiennej niezależnej, więcej badanych rodziców chłopców niż badanych rodziców dziewczynek wskazało na organizację dzienniczek nagród za każdą przeczytaną przez dziecko książkę. Natomiast nieco więcej badanych rodziców dziewczynek niż badanych rodziców chłopców zaznaczyło organizację wspólnego czytania literatury dziecięcej (o 1 badanego więcej). Tyle samo badanych rodziców chłopców co badanych rodziców dziewczynek wskazało na odpowiedź, która wyrażała się w słowach: kupuję nową książkę (15% osób badanych), organizuję dyskusję/rozmowę na temat przeczytanej literatury dziecięcej (15% ankietowanych) i organizuję wycieczki do biblioteki w celu m.in. wypożyczenia książki (20% badanych).

Istotnym aspektem analizy problemu badawczego było także zebranie deklaracji od uczniów, którzy wskazali spośród 6 możliwości 1 sposób stosowany przez rodziców. Posiadali oni też możliwość podania innej odpowiedzi, jednak nikt z niej nie skorzystał. Uzyskane od uczniów dane faktograficzne zawarte są w tabeli 3.

Tabela 3

*Sposoby organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowane przez ich rodziców w deklaracji uczniów klas III (N=40)*

Lp.	Kategorie sposobów organizacji czytelnictwa	Liczba (N) deklaracji i procent (%) respondentów/uczniów z uwzględnieniem płci ucznia				Razem	
		chłopiec		dziewczynka			
		N	%	N	%	N	%
1.	Organizuje wycieczki do biblioteki w celu m.in. wypożyczenia literatury dziecięcej	3	15	5	25	8	20
2.	Organizuje kąciki czytelnicze w domu z dostępem do różnej literatury dziecięcej	0	0	0	0	0	0
3.	Organizuje wspólne czytanie literatury dziecięcej	8	40	8	40	16	40
4.	Organizuje dzienniczki nagród za każdą przeczytaną literaturę dziecięcą	2	10	1	5	3	7,5
5.	Organizuje dyskusje na temat przeczytanej literatury dziecięcej	3	15	3	15	6	15
6.	Kupuje nową literaturę dziecięcą	4	20	3	15	7	17,5
<b>RAZEM</b>		<b>20</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne.

Opierając się na informacji zawartej w powyższej tabeli, można stwierdzić, że według deklaracji 40% badanych uczniów klas III, sposobem organizacji im czytelnictwa stosowanym przez rodziców jest organizacja wspólnego czytania literatury dziecięcej. Dodatkowo, ustalając pozostałe wartości w szeregu malejącym, dostrzegamy, że na kolejną odpowiedź, która brzmiała: organizuje wycieczki do biblioteki w celu m.in. wypożyczenia literatury dziecięcej wskazało 20% respondentów. Następny sposób, który został zaznaczony przez 17,5% ankietowanych to kupowanie przez rodzica nowej książki, natomiast 15% badanych uczniów klas III zadeklarowało, że rodzice prowadzą z nimi dyskusję na temat przeczytanej książki. W opinii 7,5% ankietowanych, rodzice organizują im czytelnictwo, nagradzając ich wpisem do dzienniczków nagród za każdą przeczytaną książkę. Żaden z uczniów nie wskazał na kąciki czytelnicze/biblioteczki domowe z literaturą dziecięcą. Porządkując uzyskane dane według zmiennej niezależnej, czyli rozdzielając uzyskane dane na te od badanych chłopców i od dziewczynek, można stwierdzić, że więcej badanych chłopców niż dziewczynek wskazało na dzienniczki nagród za każdą przeczytaną książkę (o 1 badanego więcej) oraz na kupno nowej literatury dziecięcej



(o 1 badanego więcej). Więcej badanych dziewczynek niż chłopców zadeklarowało odpowiedź, że rodzice organizują wycieczki do biblioteki w celu m.in. wypożyczenia literatury dziecięcej (o 2 badanych więcej). Dodatkowo jednakowa liczba badanych chłopców i dziewczynek zaznaczyła odpowiedź: organizuje wspólne czytanie literatury dziecięcej (40% ankietowanych) i organizuje dyskusje na temat przeczytanej literatury dziecięcej (15% respondentów).

Konstatując uzyskane dane od rodziców uczniów i badanych uczniów, można wnioskować, że sposobem organizacji czytelnictwa uczniom klas III stosowanym przez rodziców uczniów klas III jest organizacja wspólnego czytania literatury dziecięcej, ponieważ takiej odpowiedzi udzieliło przez 40% badanych rodziców chłopców i 45% badanych rodziców dziewczynek, łącznie deklaroowało ją 42,5% badanych. Zadeklarowało ją też 40% badanych uczniów klas III (40% chłopców, 40% dziewczynek oraz łącznie 40% uczniów). Ponieważ wynik ten jest zbieżny, można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że wspólne czytanie to sposób organizacji czytelnictwa w domu rodzinnym. Pozostałe odpowiedzi też w dużym stopniu są tożsame, co świadczy o obiektywności opinii osób badanych.

### **Podsumowanie**

Czytelnictwo uczniów klas III szkoły podstawowej to bardzo ważne zagadnienie, które w przedstawionym tekście zostało pokrótce scharakteryzowane, głównie koncentrując się na sposobach organizacji czytelnictwa. Z wyników badań i opracowania danych uzyskanych z analizy ankiet wynika, że 33,3% badanych nauczycieli uczniów klas III organizuje im dyskusje na temat przeczytanej literatury dziecięcej. Pokryło się to z deklaracją 35% badanych chłopców, 35% badanych dziewczynek, 35% badanych uczniów, łącznie chłopców i dziewczynek, którzy także wskazali, iż nauczyciele organizują im dyskusje na temat przeczytanej literatury dziecięcej. Odnosząc się do rodziców i ich sposobów organizacji czytelnictwa uczniom klas III szkoły podstawowej, należy wskazać na to, że 42,5% badanych rodziców uczniów, łącznie chłopców i dziewczynek, zaopiniowało, iż organizuje im wspólne czytanie literatury dziecięcej. Istotnym jest dokonanie uściślenia w tej kwestii, gdyż na tę odpowiedź zdecydowało się wskazać 40% badanych rodziców chłopców i 45% badanych rodziców dziewczynek. Powieliło się to z odpowiedziami zaznaczonymi przez 40% badanych chłopców, 40% badanych dziewczynek, 40% badanych uczniów, łącznie chłopców i dziewczynek, którzy również zadeklarowali, że rodzice organizują im dyskusje na temat przeczytanej literatury dziecięcej.

Warto na koniec dodać, że biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, warto uświadamiać rodziców w kwestii ich wpływu na rozwój czytelniczy swoich dzieci. Podawać im propozycje różnych, innych sposobów organizacji czytelnictwa uczniom klas III. Wspólne czytanie i kontakt dzieci z literaturą od najmłodszych lat może sprawić, że będą oni chętniej czytać. Ponadto odpowiednio dostosowane motywacje mogą przyczynić się do rozwoju czytelniczego uczniów. Nauczyciel w dużym stopniu jest odpowiedzialny za stosunek ucznia do książki i czytania literatury dziecięcej, a stosując odpowiednio zachęcające sposoby organizacji czytelnictwa, może w trwały sposób zmotywować uczniów do wykonywania tej czynności. Warto, aby nauczyciele organizowali też inne, bardziej twórcze sposoby, tj. spotkania z autorami czy pisanie listów do autorów książek, czytanie innych pozaobowiązkowych lektur i dopisywanie do niej innego zakończenia czy dalszego ciągu opowieści. Inną ciekawą propozycją mogłoby być wprowadzenie

dnia książki, podczas którego uczniowie mogliby opowiadać o swojej ostatnio przeczytanej, interesującej literaturze dziecięcej. Nauczyciele mogliby również organizować uczniom czytelnictwo poprzez organizowanie teatrzyków na podstawie treści różnych literatur dziecięcych, podczas których uczniowie mogliby wcielać się w swoich ulubionych bohaterów. Tworzenie wystaw czytelniczych lub innych okładek przeczytanych książek, przeprowadzanie różnego rodzaju konkursów czytelniczych i zabaw z książką mogłyby być niezwykle atrakcyjnym sposobem organizacji czytelnictwa uczniom klas III.

### **Bibliografia**

- Chmielak, I. (2011). Sposoby rozwijania zainteresowań czytelniczych u uczniów z klas I-III. W: Z. Załona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań książką*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Czechowski, J. (2007) Literatura dziecięca. *Życie Szkoły*, 5(467), 7.
- Filipiak, E. (2006). Dziecko i Książka – o intymnej naturze spotkań. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(2), 5-12.
- Jachimowicz, J. (2011). Czytelnictwo książek dzieci z klas III szkoły podstawowej w opinii ich rodziców. W: Z. Załona (red.), *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań książką* (s. 16-22). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Konopnicka, I. (2013). *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2011). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.
- Marek, E. (2011). Nauka czytania w programach edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Matras-Mastalerz, W. (2013). Nowe tendencje, zadania i funkcje współczesnej literatury dziecięco-młodzieżowej. W: M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*. Łódź: Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pol, K. (2018). Początek jest najważniejszy. Dziecko jako czytelnik. W: B. Jarosz, I. Puchala, J. Wakulak (red.), *Wokół edukacji polonistycznej: diagnozy – dylematy – propozycje*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Radzikowska, D. (2011). Dziecko, które czyta? O rozbudzeniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III. W: A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Słupska, K. (2017/2018). Czytanie-aktywność pożądana (wybrane konteksty). *Edukacja Wczesnoszkolna*, 1(1).
- Truskolaska, J. (2007). *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy: Maternus Media.

<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>.

**Arleta FIUT**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **RODZINA I ŚRODOWISKO LOKALNE JAKO ŹRÓDŁA PRZEKAZYWANIA DZIEDZICTWA KULTUROWEGO ORAZ KSZTAŁTOWANIA POCZUCIA TOŻSAMOŚCI U DZIECKA**

### **Streszczenie**

Pielęgnowanie regionalizmu u dzieci jest niezwykle ważne w kształtowaniu tożsamości młodych ludzi już od najmłodszych lat. Rodzina i środowisko lokalne są swego rodzaju źródłem przekazywania dziedzictwa kulturowego dzieciom i kształtowania w nich poczucia pokrewieństwa. Dom rodzinny to mała ojczyzna, w której żyjemy, budując własną tożsamość i gromadząc dobra kulturowe. Niniejszy artykuł zawiera informacje na temat wartości rodziny i środowiska lokalnego dziecka, dzięki którym młody człowiek pozyskuje informacje na ten zwyczajów kulturowych przekazywanych z pokolenia na pokolenie, a także kształtuje przynależność do określonego regionu i kultury. Zaprezentowany został także związek tożsamości z dziedzictwem kulturowym i znaczenie edukacji regionalnej we wspieraniu wszelkich działań zmierzających do poszerzania wiedzy na temat swoich korzeni, pochodzenia i dziedzictwa. Poniższe opracowanie skłania czytelnika do przemyśleń na temat funkcjonowania własnej rodziny w aspekcie realizowania powyższych postulatów. Ukazuje ważność omawianego tematu, mającego znaczenie dla rozwoju dziecka.

**Słowa kluczowe:** edukacja regionalna, dziedzictwo kulturowe, kultura, tożsamość, rodzina, środowisko lokalne.

### **Summary**

Nurturing regionalism in children is extremely important in shaping the identity of young people from an early age. The family and local environment are a kind of source of transferring cultural heritage to children and shaping a sense of kinship in them. The family home is a small homeland where we live, building our own identity and accumulating cultural goods. This article provides information on the values of the family and the local environment of a child, thanks to which a young person obtains information on this cultural customs passed down from generation to generation, and also shapes belonging to a specific region and culture. The relationship between identity and cultural heritage was also presented, as well as the importance of regional education in supporting all activities aimed at expanding knowledge about one's roots, origin and heritage. The following study prompts the reader to reflect on the functioning of his own family in terms of the implementation of the above postulates. It shows the importance of the discussed topic, which is important for the child's development.

**Key words:** regional education, cultural heritage, culture, identity, family, local environment.

### **Wprowadzenie**

Zagadnieniem powiązaniem z edukacją regionalną jest mała ojczyzna, czyli „miejsce, z którym czujemy się szczególnie związani pod względem emocjonalnym. Może być to nasz rodzinny dom, określony region geograficzno-kulturowy, w którym mieszkaliśmy w dzieciństwie, wieś, miasto. Z tym miejscem związana jest nasza

tożsamość, którą budujemy od najmłodszych lat. To na niej opieramy swoje życiowe wybory, oceniamy samych siebie i innych, kształtujemy swoje postawy” (Gołębiewska, 2015, s. 8). Oznacza to zatem, że mała ojczyzna to nasz mały region, miejsce, z którego pochodzimy, w którym żyjemy i z którym jesteśmy emocjonalnie związani. Rodzina jest podstawowym ogniwem każdego regionu.

Pisząc o dziedzictwie kulturowym, jakie przekazuje dziecku najbliższe środowisko, powinno się wyjaśnić pojęcie „kultura”, która stanowi „ogół wytworów działalności ludzkiej materialnych i niematerialnych, wartości i uznanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom” (Szczepański, 1965, s. 47; za: Nikitorowicz, 2009, s. 44). Dziedzictwo kulturowe oznacza wytwory kulturowe przekazywane z pokolenia na pokolenie (Ibidem, s. 226). Kolejnym pokrewnym terminem pojęcia „kultura” jest „tradycja”, która może być rozpatrywana jako dziedzictwo kulturowe oraz jako forma, w której jest przekazywane dziedzictwo. Ponadto jest stosunkiem jakiejś zbiorowości do przeszłości i jej wytworów (Kantor, 2000, s. 38). Co ważne, J. Nikitorowicz stwierdza, że „kultura ma zawsze zakorzenienie w określonej społeczności i w historii, dlatego niejednokrotnie określa się ją jako dziedzictwo. (...) Nie jest wytworem chwili, lecz stanowi kumulowany w ciągu dziejów produkt aktywności i myślenia zbiorowego – zebrany dorobek kulturowy nazywany jest często tradycją” (2009, s. 36). Wynika z tego, że zaprezentowane pojęcia są ze sobą powiązane i istnieją pomiędzy nimi zależności.

Zgłębiając pojęcie „dziedzictwo kulturowe”, powinno się podkreślić, że jest to „zasób rzeczy niematerialnych i materialnych wraz ze związanymi z nimi wartościami duchowymi, zjawiskami historycznymi i obyczajowymi, uznany za godny ochrony prawnej (Juszczuk, 2020, s. 70). J. Nikitorowicz podaje dodatkowo, że zasoby kultury podanej zbiorowości są przekazywane z pokolenia na pokolenie i trwają w czasie. Dziedzictwo zawiera wszystko to, co jest związane z dobrami kultury, postępowaniem ludzi i tworzącymi się w ich wyniku wytworami (za: Juszczuk, 2020, s. 71). Wynika z tego, że dziedzictwo kulturowe jest swego rodzaju nośnikiem wartości. Wyróżnić można także niematerialne dziedzictwo kulturowe, które „przejawia się między innymi w następujących dziedzinach:

- a) tradycje i przekazy ustne, w tym język jako nośnik niematerialnego dziedzictwa kulturowego;
- b) sztuki widowiskowe;
- c) zwyczaje, rytuały i obrzędy świąteczne;
- d) wiedza i praktyki dotyczące przyrody i wszechświata;
- e) umiejętności związane z rzemiosłem tradycyjnym” (Konwencja UNESCO w sprawie ochrony niematerialnego dziedzictwa kulturowego, 2003, Dz.U. z 2011 r., Nr 172, poz. 1018; za: Sula-Matuszkiewicz, 2019, s. 12).

W wielu dziedzinach występuje niematerialne dziedzictwo kulturowe. Przekazywanie tego dziedzictwa – oprócz tego, że wpływa na osobowość jednostki, kształtując ją – sprawia przyjmowanie wartości, jakie występują w przyrodniczym i kulturowym otoczeniu ludzi (Kozołub, 2010, s. 14). Interesujące jest, że zwraca się tu także uwagę na naturę, która – tak jak kultura – wchodzi w skład środowiska człowieka.

## 1. Rodzina a kształtowanie poczucia tożsamości dziecka

Istotą edukacji regionalnej, jak podaje K. Kossak-Główczewski, jest to, że „wprowadza dziecko w świat wartości w ścisłym związku z kulturą domową, lokalną i regionalną, obejmując swym zasięgiem dziecko i jego rozwój, jakość tego rozwoju, tożsamość, integralność wychowania z wiedzą” (Parczewska, 2015, s. 251-252). T. Parczewska (2015, s. 251) podaje dalej, że poza m.in. poznaniem kultury dziecko w zakresie regionalizmu buduje swoją tożsamość. Aby wychować człowieka twórczego, konieczne jest zbudowanie w dzieciach świadomości własnej tożsamości. Jest to niezbędne, aby wychowanek mógł w sposób niekonwencjonalny zaangażować się na rzecz np. regionu. Według I. Gołębiewskiej, „istota edukacji regionalnej polega na kształtowaniu poczucia tożsamości jednostki i społeczności lokalnej oraz umacnianiu ich wzajemnych więzi” (2015, s. 8).

Definiując pojęcie „tożsamość”, należy podkreślić, że często wiązane jest ono – lub czasami też utożsamiane – z terminami takimi, jak np. „osobowości”, „unikatowości”, „indywidualności” (Brzezińska, 2006, s. 53). Niejednokrotnie podawany jest też związek tożsamości z regionem, który może spełniać wobec mieszkańców rolę małej ojczyzny. Ta jednakowoż pierwotnie formułuje tożsamość i osobowość człowieka (Garbuzik, 2014, s. 238-239). Biorąc pod uwagę inną definicję, jaką podaje I. Kotowicz-Borowy, tożsamość „rozumiana jest często jako względnie trwała struktura uczuć, wartości i przedstawień (reprezentacji) odnoszących się do siebie. Człowiek rozpoznaje siebie najczęściej w stosunku do drugiego człowieka lub do innych. Oznacza to, że procesy interakcji mają podstawowe znaczenie dla kształtowania się poczucia tożsamości” (2015, s. 104). Należy dodać, że tożsamość człowieka zawsze kształtuje się przez oddziaływanie kultury oraz w danej grupie społecznej, która jest grupą odniesienia, z którą osoba może się identyfikować lub porównywać z innymi (Gołębiewska, 2015, s. 9). Na tożsamość dziecka oddziałuje edukacja regionalna, która łączy składniki środowiska lokalnego i kultury globalnej.

W literaturze przedmiotu można wyodrębnić 2 rodzaje tożsamości – osobistą oraz społeczną (Parczewska, 2015, s. 258). Pierwsza z nich łączy się z procesem indywidualizacji, czyli kładzie nacisk na własną odrębność, zaspokajanie swoich potrzeb, a druga wyrasta z kontaktów i interakcji społecznych, służąc kształtowaniu swojej pozycji obywatelskiej wśród innych ludzi. Pisząc o edukacji regionalnej, można wyodrębnić także tożsamość regionalną, która formułuje się w ciągu wielopokoleniowego procesu. Koreluje ona z tradycją zastaną oraz tworzoną przez współczesne pokolenie (Sługocki, 1990; za: Guzy-Steinke, 2017, s. 93). M.S. Szczepański dodaje, że tożsamość regionalna jest „szczególnym przykładem tożsamości społecznej (zbiorowej) i kulturowej zarazem, opartej na tradycji regionalnej, odnoszonej do wyraźnie zdefiniowanego i delimitowanego terytorium, regionu, jego specyficznych cech społecznych, kulturowych (symbolicznych), gospodarczych czy nawet topograficznych, wyróżniających go spośród innych regionów” (1999, s. 76; za: Kowalczyk, 2015, s. 208-209). Istnieje także tożsamość kulturowa, stanowiąca „najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej, który polega na historycznie uwarunkowanym, kulturowym sposobie zachowania przez daną zbiorowość ludzką istnienia i ciągłości gatunku oraz równowagi biopsychicznej” (Kwaśniewski, 1987, s. 351-352; za: Kozołub, 2010, s. 17).

Określając istotę tożsamości, należy przywołać stwierdzenie J. Nikitorowicza, który podaje, że „Tożsamość kulturowa społeczeństwa jest wynikiem zachowania dziedzictwa przodków, kultywowania podstawowych wartości” (1995, s. 67; za:

Horbowski, 2006, s. 126). Ewidentnie pojawia się tu związek tożsamości z dziedzictwem kulturowym. Jednym z celów edukacji regionalnej jest „kształtowanie poczucia własnej tożsamości (kulturowej, etnicznej) jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska (małej ojczyzny) oraz autentycznego otwarcia na inne społeczności i kultury (ojczyznę globalną)” (Grzybowski, 2008, s. 84). P. Garbuzik z kolei jako cel edukacji regionalnej wymienia „kształtowanie poczucia własnej tożsamości społecznej, kulturowej, etnicznej, regionalnej jako podstawy zaangażowania w funkcjonowanie własnego środowiska oraz otwarcia na inne społeczności i kultury” (2014, s. 237). Jak widać, tożsamość jawi się jako jeden z celów regionalizmu. Zasadne jest ukazać związek pomiędzy regionalizmem a tożsamością. Wspomniane pojęcia łączy przede wszystkim to, że regionalizm wyrasta m.in. z ochrony własnej tożsamości kulturowej (Majczyzna, 2000; za: Parczewska, 2015, s. 253). *Słownik języka polskiego* podaje, że tożsamość to „bycie tym samym” (1981, s. 519; za: Parczewska, 2015, s. 256). H. Guzy-Steinke (2017, s. 90) tłumaczy termin ten w dwojaki sposób: z jednej strony pojęcie to, ujmowane podmiotowo, jest tłumaczone jako poczucie własnej tożsamości, a z drugiej, ujmowanej przedmiotowo, istotny jest składnik wiedzy o samym sobie. Psychologia społeczna wyjaśnia tożsamość jako koncepcję siebie, tzn. zbiór cech, które charakteryzują daną osobę, przez co jest ona niepowtarzalna (Gałdowa, 2000; za: Guzy-Steinke, 2017, s. 91). Tożsamość powinno się postrzegać w skali indywidualnej, czyli osobowej, lokalnej oraz globalnej, jak również w wymiarze narodowym, etnicznym, klasowo-społecznym oraz wspólnotowym (Kozołub, 2010, s. 18-19).

Biorąc pod uwagę proces tworzenia tożsamości człowieka, należy podkreślić, że dokonuje się on zawsze w określonej grupie i wskutek określonej kultury (Nikitorowicz, 2003; za: Guzy-Steinke, 2017, s. 91). H. Guzy-Steinke akcentuje, że „bez grupy odniesienia, osób znaczących czy dziedzictwa kulturowego nie ma możliwości tworzenia obrazu własnej osoby, koncepcji siebie, swojej przynależności (2017, s. 91). A. Szyfer twierdzi, że „kształtowanie tożsamości jest jednym z ważniejszych czynników kształtowania osobowości” (2005, s. 44; za: Kozołub, 2010, s. 16). L. Kozołub zaznacza, że „tożsamość nie jest czymś niezmiennym, ale kształtuje się, rozwija, przechodzi kryzysy i podlega przekształceniom” (2010, s. 19). Oznacza to, że podlega ona ciągłym zmianom oraz transformacjom. Tożsamość zarówno osobową, jak i społeczną jednostki budują zawsze relacje z innymi ludźmi, którzy mają wspólną historię, a także dziedzictwo kulturowe (Kowalska, 2010; za: Kowalczyk, 2015, s. 219).

Podczas analizy korzeni tożsamości człowieka w okresie dzieciństwa C.E. Franz i K.M. White mówili o przeplataniu się 2 wątków w historii życia każdego człowieka (Brzezińska, 2006, s. 60; za: Parczewska, 2015, s. 258). Według nich, mamy do czynienia z: wątkiem indywidualizacji i wątkiem związków z innymi ludźmi, czyli inaczej wątkiem przywiązania. Co ważne, poszczególne wątki dominują w kolejnych okresach życia, powodując stymulację tożsamości indywidualnej albo społecznej. Biorąc pod uwagę zaprezentowane kryterium analizy, to pierwszy rok życia oznacza dominację wątku przywiązania oraz stwarzania korzeni tożsamości społecznej. W tym okresie „dziecko nawiązuje bliskie relacje z osobami najbliższymi, co daje mu poczucie bezpieczeństwa i odwagę” (Erikson, 1997, s. 261-265; za: Parczewska, 2015, s. 258). Kształtowanie podstaw własnej autonomii następuje w 2. i 3. roku życia. W tym czasie dokonuje się odkrywanie swojej odrębności od innych ludzi zarówno na tle fizyczności i psychiczności, konstruowanie własnej zaradności, jak również tworzy się fundamenty tożsamości

indywidualnej. Wynika z tego, że pierwsze lata naszego życia kształtują podstawowe wyznaczniki naszej tożsamości. Tym samym dziecko otrzymuje od otoczenia konkretne bodźce i dokonuje porównań, które pozwalają mu czuć się podobnym do jednych, a z drugiej strony odnajdywać różnice wskazujące na jego indywidualność od innych.

Dzieciństwo to czas bycia we wspólnocie ze swymi rodzicami i innymi bliskimi osobami, kształtuje się wtedy owa „tożsamość naturalna” związana głównie z procesami kategoryzacji społecznej, kształtowaniem się poczucia odrębności od innych o zbieraniem podstawowych informacji na swój temat – płeć, wiek, wygląd, właściwości fizyczne, umiejętności i sprawności. Podstawowym zadaniem jest rozgraniczenie świata wewnętrznego i zewnętrznego otoczenia (Brzezińska, 2006, s. 64).

Początek życia dziecka to rozwijanie się fundamentalnych wyznaczników tożsamości zarówno indywidualnej, jak również społecznej, czyli poczucia psychicznej i fizycznej indywidualności od innych ludzi, poczucia członkostwa do określonej płci, grupy wiekowej, rodzinnej oraz sąsiedzkiej (Ibidem, s. 70-71).

Warto przytoczyć myśl J. Nowaka-Dłużewskiego, który stwierdził, że „regionalizm jest tak stary jak człowiek, jego odczucia i tęsknoty, jego związek z ziemią. Ten związek duchowy człowieka z krajem rodzinnym, który go łączy tysiącem uczuciowych nici z całością tego, wśród czego człowiek wzrósł, z czym się duchowo od dziecka zespolił, jest zjawiskiem ludzkim i wiecznotrwałym” (1967, s. 212; za: Kozołub, 2010, s. 13). Oznacza to, że człowiek potrzebuje zakorzenienia w rodzimej kulturze po to, żeby rozwijać własną osobowość.

Ważną rolę w ochronie jednostki przed utratą tożsamości ma rodzina (Kowalik, 2006, s. 30). Zasadne zdaje się zaznaczyć, że rodzina jest miejscem, gdzie człowiek każdego dnia tworzy swoje treści tożsamości regionalnej (Szewczyk-Kowalczyk, 2015, s. 205). Należy podkreślić, że dziecko pozyskuje dziedzictwo kulturowe podczas wychowania i kształcenia (Chojnacka-Synaszko, 2011, s. 21). Najpierw rodzice przekazują dzieciom własne doświadczenia życiowe, również te otrzymane od swoich rodziców, a także te występujące w danej kulturze. Rodzina zatem w naturalny sposób wpaja dziecku informacje o otaczającym świecie. To zaś sprawia, że bezkrytycznie przyjmuje ono wszelką przekazywaną kulturę.

L. Kozołub zaznacza, że zagadnieniem fundamentalnym dla jednostki ludzkiej jest tzw. poczucie zakorzenienia, które musi wystąpić, by człowiek był podmiotem, a nie przedmiotem procesów kulturowych (2010, s. 14). Podkreśla także, że „nie ma zakorzenienia bez przeszłości, bez środowiska naturalnego i ukształtowanego pod każdym względem: historycznym, geograficznym, etnicznym i kulturowym” (Kozołub, 2010, s. 14). Dodatkowo, zakorzenienie wyznacza miejsce człowieka na świecie. Inna definicja wskazuje, że zakorzenienie jest potrzebą duszy ludzkiej, którą trudno określić. Człowiek ma korzenie, jeśli uczestniczy w życiu wspólnoty oraz przechowuje pamiątki z przeszłości (Weil, 1985, s. 144; za: Nikitorowicz, 2006, s. 104).

Podsumowując dociekania na temat kształtowania poczucia tożsamości u dzieci, można stwierdzić, że edukacja regionalna odgrywa tu zasadnicze znaczenie, ponieważ jej głównym celem jest rozwijanie samoświadomości dziecka. Z powyższych rozważań wynika, że początek życia jest pierwotnym drogowskazem tożsamości, a rodzina powinna stwarzać atmosferę oraz miejsce wspólnoty, akceptacji i przynależności.

## 2. Rodzina i środowisko lokalne w przekazywaniu dziedzictwa kulturowego dzieciom

Osobiste przeżycia rodziców, dziadków, które czerpią z praktyki wcześniejszych pokoleń są przekazywane dzieciom. Ten proces jest ciągły i dopełniany o kolejne doświadczenia.

R. Kowalczyk twierdzi, że pojęcie „społeczność lokalna” jest niejednoznaczne (2015, s. 11), co wyjaśnia tak wiele propozycji definiujących to zagadnienie. Każdy człowiek żyje w pewnej społeczności lokalnej, która stanowi zbiorowość obejmującą powierzchnię nie za małą ani zbyt dużą, ale taką, która pozwala rozwinąć instytucje zapewniające zaspokojenie podstawowych potrzeb jej mieszkańców oraz sprawowanie zorganizowanego i samodzielnego życia osiadłego (Kowalski, 1974, s. 79; za: Kowalik, 2006, s. 28). I. Gołębiowska tłumaczy, że społeczność lokalna tworzy swoisty krąg kultury regionalnej, która angażuje mieszkańców w różne formy jej przekazu, tworzenia nowych wytworów i upowszechniania istniejących, przekazuje też wartości, normy i wzory kultury masowej (2015, s. 8).

J. Nikitorowicz zauważa, że celem edukacji regionalnej jest budowanie szacunku dla swojego dziedzictwa kulturowego, zbioru wartości, języka, a także zwyczajów, tradycji i obyczajów (2006, s. 107). K.A. Gajda dodaje z kolei, że edukacja skierowana na poznanie tradycji oraz historii regionu, czyli tzw. „domowiny”, umożliwia integrację ze środowiskiem, w którym żyjemy, tworząc dodatkowo właściwą narrację lokalną, narodową, a także ponadnarodową, jak również stwarzając możliwości utożsamiania się z miejscem, z którego pochodzimy i w którym mieszkamy (Sacha, 2015, s. 100-101; za: Gajda, 2019, s. 3-4).

Analizując rodzinę jako źródło przekazywania wartości dzieciom, należy podkreślić, że osoby starsze są nośnikami tradycji kulturowych (Kotowicz-Borowy, 2015, s. 109). Wysuwa się zatem wniosek, by organizować dzieciom kontakty z osobami starszymi, aby te mogły przekazywać im obrzędowości, zwyczaje, tradycje, pokazywać pochodzenie oraz umacniać więzi międzypokoleniowe.

Koncentrując się na temacie przekazywania dziedzictwa kulturowego dzieciom przez rodzinę i środowisko lokalne, nasuwa się stwierdzenie, że są to najważniejsze źródła kultury i tradycji. Dziecko – poprzez zakorzenienie w najbliższym środowisku – przyjmuje przekazywane wartości, by móc utożsamiać się ze swoim regionem.

## 3. Założenia metodologiczne badań własnych

Autorka artykułu sformułowała następujący problem: *Czy i jak regionalizm jest kreowany poza przedszkolem?*

Aby odpowiedzieć na wcześniej podane pytanie z problematyki szczegółowej, Autorka przyjęła klasyfikację metod i technik podaną przez M. Łobockiego. Posłużyła się metodą sondażu i odpowiadającą jej techniką ankiety.

Przed wdrożeniem zaplanowanych badań uzyskała ustną zgodę dyrektorów przedszkoli na przeprowadzenie badań. Były to następujące przedszkola na terenie Łącka: Regionalne Przedszkole Mały Baca, Niepubliczne Językowo-Sportowe Przedszkole Kraina Uśmiechu, Przedszkole Niepubliczne Promyczek i Zespół Szkolno-Przedszkolny. Warto nadmienić, że placówki, w których przeprowadzono badania, znajdują się w Łącku, słynącym ze starannie pielęgnowanej tradycji ludowej oraz otaczających gminę sadów. Zwrócono się również do nauczycieli o przekazanie arkuszy ankiet dla rodziców.



Badania trwały od marca do maja 2022 roku. Badaniami objęto łącznie 100 nauczycieli, wśród których był mężczyzna. Spośród takiej grupy 59 nauczycieli ma staż pracy w przedziale 0-5, 10 nauczycieli 6-11, 9 nauczycieli 12-17, 3 nauczycieli 18-23, a 4 nauczycieli 24 i więcej. Tabela 1 przedstawia, w której wiekowej pracują badani nauczyciele.

Tabela 1

*Grupa wiekowa, w przedszkolu, w której pracują badani nauczyciele (N=100)*

Grupa wiekowa w przedszkolu	Liczba nauczycieli
3-latki	13
4-latki	14
5-latki	17
6-latki	29
grupa mieszana	27
<b>Razem</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne.

Badania przeprowadzono także wśród 75 rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola. Wiek badanych rodziców przedstawia tabela 2.

Tabela 2

*Wiek i płeć badanych rodziców (N=75)*

Wiek w latach	Płeć		Razem
	mężczyzna	kobieta	
20-25 lat	1	4	5
26-31 lat	7	11	18
32-37 lat	16	19	35
38-43 lata	3	7	10
44 i więcej lat	3	4	7
<b>Razem</b>	<b>30</b>	<b>45</b>	<b>75</b>

Źródło: badania własne.

Tabela 3 ukazuje, w której grupie wiekowej w przedszkolu badani rodzice mają dzieci.

Tabela 3

*Grupa wiekowa w przedszkolu, w której badani rodzice mają dzieci (N=75)*

Grupa wiekowa dziecka w przedszkolu					Razem
3-latki	4-latki	5-latki	6-latki	grupa mieszana	
28	11	16	7	13	75

Źródło: badania własne.

#### 4. Analiza wyników badań własnych – kreowanie regionalizmu poza przedszkolem

Każdy człowiek żyje w tzw. małej ojczyźnie, która stanowi najbliższe otoczenie, miejscowość, w której mieszka. Dziecko stopniowo poznaje swój region, związane z nim tradycje i obyczaje, poczynając od przekazywanej przez rodzinę wiedzy. To właśnie rodzina jest źródłem pierwszych wiadomości dziecka, z którymi wkracza w prógi przedszkola, gdzie nauczyciele poszerzają tę wiedzę o kolejne informacje o regionie. Z tego też względu w tym miejscu zaprezentowane zostaną wyniki badań własnych dotyczących kreowania regionalizmu poza przedszkolem przez rodzinę. W rozważaniach zawarty zostanie materiał pozyskany z analizy ankiet skierowanych do rodziców oraz nauczycieli.

Tabela 4 przedstawia odpowiedzi badanych rodziców dotyczące rozwijania zainteresowań kulturowych u dzieci.

Tabela 4

*Sposoby rozwijania zainteresowań kulturowych dzieci przez rodziców (N=75)*

Odpowiedzi	Wiek w latach										Razem		Razem
	20-25		26-31		32-37		38-43		44 i więcej				
	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	M	K	
Uczestnictwo z dzieckiem w wydarzeniach kulturowych organizowanych na terenie gminy lub poza nią	0	2	4	6	12	14	2	4	0	2	18	28	46
Kultywowanie tradycji rodzinnych poprzez pielęgnowanie zwyczajów związanych ze świętami, np. Święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc	1	4	6	10	16	18	3	7	2	3	28	42	70
Obchodzenie imienin, urodzin, Dnia Babci, Dziadka, Matki, Ojca	1	4	6	10	12	17	3	7	3	2	25	40	65
Przekazywanie historii regionu	0	2	4	6	6	7	1	4	0	0	11	19	30
Nie rozwijam zainteresowania kulturowego u swojego dziecka	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Inne	0	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	5

M – mężczyzna

K – kobieta

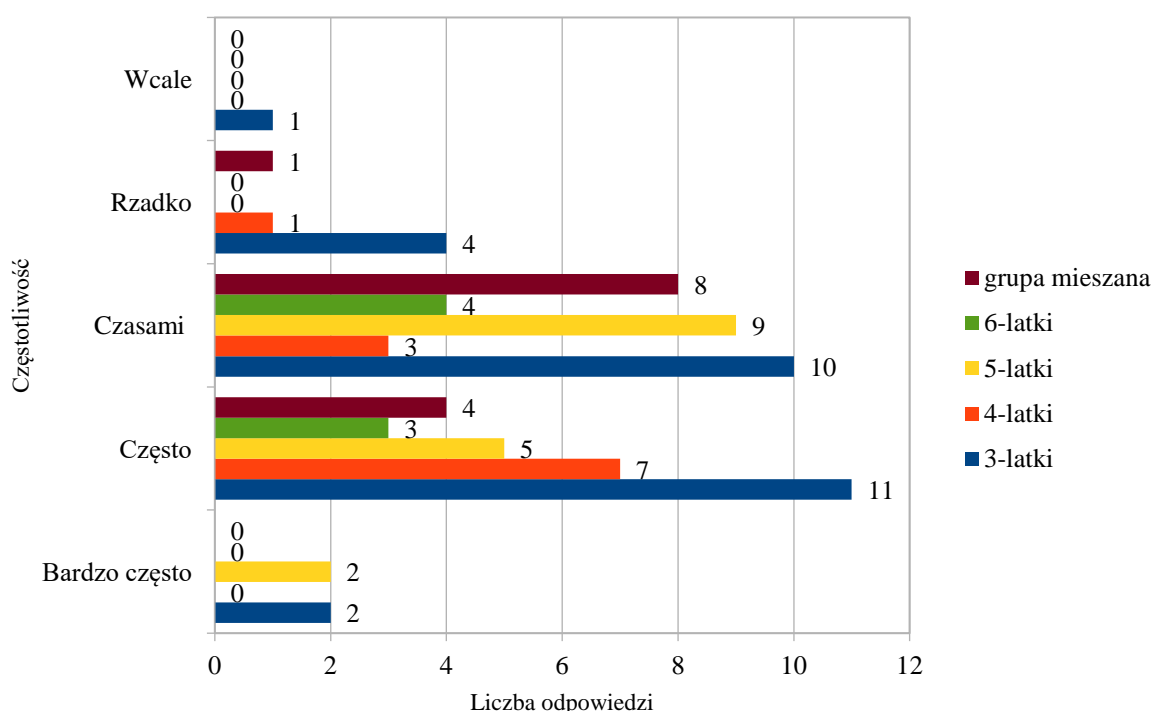
Źródło: badania własne.

Poza jednym rodzicem (kobietą) na 75 ankietowanych wszyscy stwierdzili, że rozwijają zainteresowania kulturowe u swoich dzieci. Wygląda na to, że rodzice zauważają potrzebę tego typu działań w rozwoju młodych ludzi. Badani rozwijają zainteresowanie kulturowe dzieci głównie przez kultywowanie tradycji rodzinnych, pielęgnując zwyczaje związane ze świętami, a także obchodząc imieniny, urodziny, Dzień Babci, Dziadka, Matki, Ojca. Można przypuszczać, że w polskich domach systematycznie obchodzone są uroczystości rodzinne, w których uczestniczą też dzieci. Niewątpliwie zacieśnia to więzy międzypokoleniowe i uczy szacunku do starszych członków rodziny. 46 rodziców zadeklarowało, że uczestniczy z dzieckiem w wydarzeniach kulturowych organizowanych

na terenie gminy lub poza nią. Oznaczałoby to, że władze lokalne organizują różnego rodzaju uroczystości, podczas których dziecko ma kontakt z kulturą, a rodzice zabierają swoje pociechy na takie obchody.

Najmniej badanych, gdyż tylko 30 rodziców, wskazało na odpowiedź dotyczącą przekazywania historii regionu. Być może jest to zależne od zbyt wczesnego wieku dzieci na zaznajamianie ich z tego typu informacjami. Z drugiej zaś strony potrzebny jest też przynajmniej podstawowy zasób wiadomości rodzica na temat historii swojej miejscowości, by móc dzielić się nią z dzieckiem. Można też zauważyć, że wiek rodzica nie determinuje tego zjawiska. Starsi rodzice także nie przekazują historii regionu swoim dzieciom, choć wydawać by się mogło, że posiadają szerszą wiedzę na ten temat i mogliby wpajać ją młodemu pokoleniu.

Dla porównania wykres 1 przedstawia rozkład odpowiedzi rodziców dotyczących częstotliwości kontaktów dziecka z elementami regionalizmu.

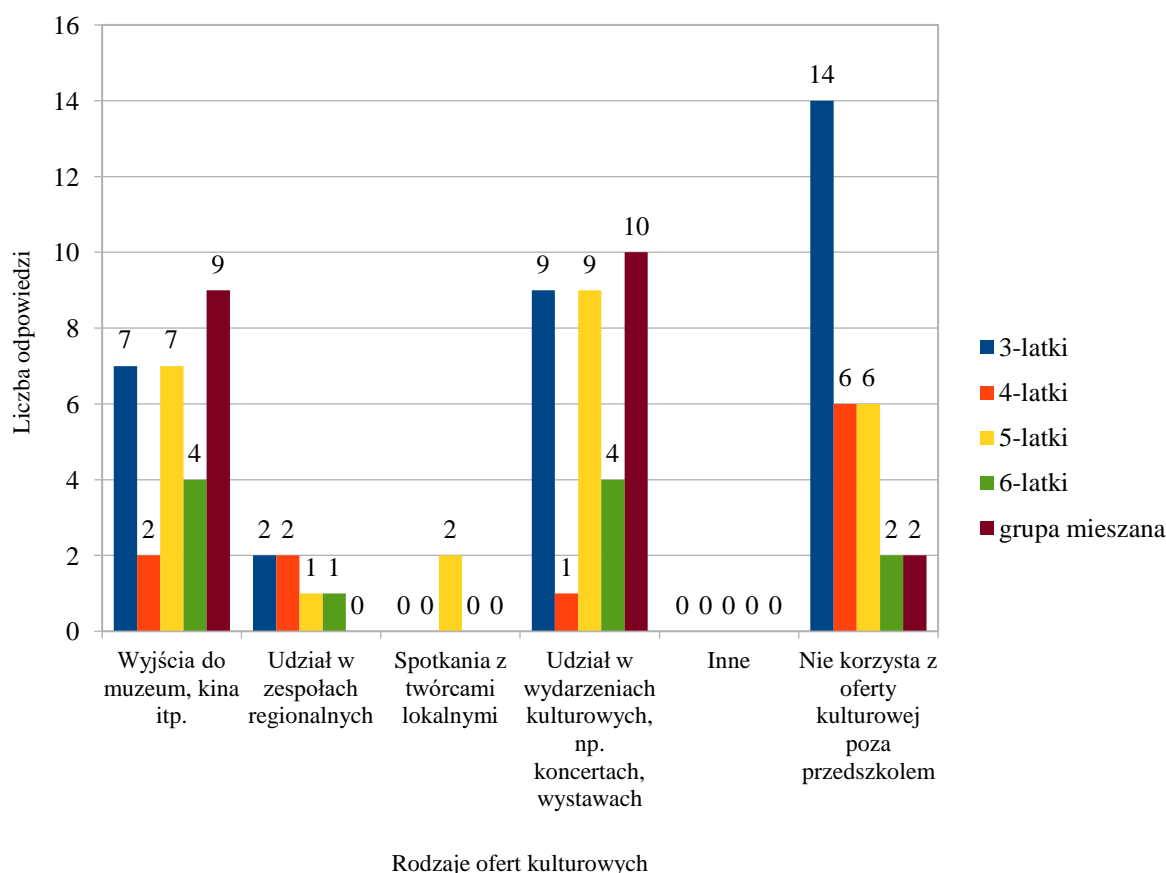


Rysunek 1. Częstotliwość kontaktu dziecka z elementami regionalizmu – opinie badanych rodziców (N=75).

Źródło: badania własne.

Można zauważyć, że najczęstszy kontakt z elementami regionalizmu mają 3-latki. Przypuszczalnie wynika to z tego, że ta grupa wiekowa dziecka w przedszkolu wśród badanych rodziców była najliczniejsza. Nie można jednak wykluczyć, że rodzice już od najmłodszych lat chcą umożliwić dziecku kontakt z regionalizmem. Jeśli chodzi o 4-latki, to jedynie jedno dziecko rzadko obcuje z kulturą, a pozostali czasami i często. Jedynie 2 rodziców zadeklarowało, że ich dziecko nie ma kontaktu z elementami regionalizmu. Co ciekawe, tylko 1 rodzic stwierdził, że nie kształtuje zainteresowań kulturowych u swojego dziecka. Można zauważyć, że 2 rodziców nie stwarza dziecku warunków do obcowania z kulturą regionalną. Można więc wnioskować, że dzieci w wieku przedszkolnym mają zazwyczaj częsty kontakt z elementami regionalizmu.

Kolejno zaprezentowane zostaną wyniki badań pozyskane z ankiet skierowanych dla nauczycieli. Podobnie jak rodzice, wychowawcy podawali rodzaje ofert kulturowych poza przedszkolem, z których korzystają dzieci z ich grup przedszkolnych.



Rysunek 2. Korzystanie z oferty kulturowej poza przedszkolem przez dzieci w opiniach badanych nauczycieli (N=100).

Źródło: badania własne.

Najwięcej nauczycieli – 63 – zadeklarowało, że ich wychowankowie biorą udział w wydarzeniach kulturowych, np. koncertach bądź też wystawach. Wśród tych grup przedszkolnych najwięcej jest dzieci z grupy mieszanej oraz 3-latków. Co ciekawe, 30 nauczycieli stwierdziło, że dzieci z ich grup nie korzystają z oferty kulturowej poza przedszkolem. Natomiast prawie wszyscy rodzice zadeklarowali, że ich dzieci mają kontakt z elementami regionalizmu. Być może nauczyciele nie posiadają wiedzy na temat spędzania czasu swoich wychowanków poza przedszkolem, stąd taka odpowiedź, rozbieżna z deklarowanymi odpowiedziami rodziców. Najmniej badanych stwierdziło, że ich dzieci (2 5-latków) uczestniczą w spotkaniach z twórcami lokalnymi. Prawdopodobnie jest zbyt mało tego typu wydarzeń organizowanych na terenie gminy. Analizując odpowiedzi badanych rodziców, widać, że dzieci uczestniczą w zespołach regionalnych, jednak nie jest to zbyt liczna grupa. Przypuszczalnie rodzice uważają, że dzieci w tym wieku są zbyt „małe” na uczestnictwo w tego typu zajęciach lub nie jest to dla dzieci zainteresowanie. Można także stwierdzić, że rodzice zabierają swoje dzieci do muzeum czy kina, przez co umożliwiają im kontakt z elementami kultury.

Podsumowując zaprezentowany materiał empiryczny, należy podkreślić, że dzieci w wieku przedszkolnym mają kontakt z elementami regionalizmu także poza przedszkolem. Regionalizm jest kreowany poza przedszkolem przez kultywowanie tradycji rodzinnych, pielęgnowanie zwyczajów związanych ze świętami, obchodzenie imienin, urodzin, Dnia Babci, Dziadka, Matki, Ojca, uczestnictwo w wydarzeniach kulturowych organizowanych na terenie gminy lub poza nią, a także przez przekazywanie historii regionu.

### Podsumowanie

Gromadząc materiał faktograficzny, Autorka chciała dowiedzieć się, jak wygląda kreowanie regionalizmu poza przedszkolem. Z dokonanej analizy zebranego materiału badawczego wynikało, że dzieci mają kontakt z elementami regionalizmu poza przedszkolem, do którego uczęszczają. Można zatem stwierdzić, że regionalizm jest rozwijany poza przedszkolem przez kultywowanie tradycji rodzinnych, pielęgnowanie zwyczajów związanych ze świętami, obchodzenie imienin, urodzin, Dnia Babci, Dziadka, Matki, Ojca, a także uczestnictwo w wydarzeniach kulturowych organizowanych na terenie gminy lub poza nią i przekazywanie historii regionu. Biorąc pod uwagę zdanie nauczycieli na ten temat, 63 badanych stwierdziło, że dzieci z ich grup przedszkolnych biorą udział w wydarzeniach kulturowych, np. koncertach. Z drugiej zaś strony 30 nauczycieli uważa, że dzieci nie korzystają z oferty kulturowej poza przedszkolem. Większość rodziców kultywuje tradycje oraz zwyczaje, ale mniej rodziców uczestniczy w wydarzeniach kulturowych. Można wnioskować, że rodzice zauważają wartości płynące z realizacji regionalizmu u dzieci i stwarzają im warunki do rozwijania własnej tożsamości regionalnej oraz obcowania z regionem, w którym mieszkają. Rodzina niewątpliwie spełnia ważne zadanie w kreowaniu regionalizmu wśród młodych ludzi, gdyż jest źródłem przekazywania dziedzictwa kulturowego i miejscem, gdzie dziecko rozwija swą tożsamość. Pomocne w tym jest także środowisko lokalne dzieci.

### Bibliografia

- Brzezińska, A.I. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47-73). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chojnacka-Synaszko, B. (2011). Dziecko w wieku przedszkolnym poznaje świat kulturowy. W: T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej wielo- i międzykulturowej (materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych)* (s. 21-25). Katowice – Cieszyn – Warszawa – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajda, K.A. (2019). Edukacja regionalna i lokalna. *Hejnal Oświatowy*, 6-7(184), 3-6.
- Garbuzik, P. (2014). Edukacja regionalna a kształtowanie tożsamości. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznej. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki* (s. 231-243). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Gołębiowska, I., (2015). Edukacja regionalna. *Wychowawca*, 4(267), 8-10.
- Grzybowski, P.P. (2008). *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Guzy-Steinke, H. (2017). Edukacja regionalna – w poszukiwaniu tego, co zapomniane. W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz, *Edukacja jutra. Wartości – wychowanie – kształcenie* (s. 87-99). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Horbowski, A. (2006). Edukacja regionalna czynnikiem kształtowania tożsamości kulturowej. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4(32-33), 125-130.
- Juszczak, S. (2020). *Kultura w edukacji. Implikacje społeczne, aksjologiczne i poznawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kantor, R. (2000). Rola rodziny w przekazywaniu tradycji regionalnych. W: Kociszewski, A., Omelaniuk, A. Pilarczyk, W. (red.), *Rodzina, młodzież, regionalizm* (s. 37-49). Ciechanów: KODRTK.
- Kotowicz-Borowy, I. (2015). Znaczenie edukacji regionalnej dla zachowania tożsamości i dziedzictwa kulturowego. W: K. Kossak-Główczewski, A. Kożyczkowska, (red.), *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe* (s. 101-110). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalik, S. (2006). Społeczność lokalna a kultura regionalna. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 21-45). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozółub, L. (2010). Kultura regionalna a tożsamość kulturowa. W: B. Cimała, J. Kwiatek (red.), *Regionalizm, kultura i oświata regionalna* (s. 13-18). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Nikitorowicz, J. (2006). Edukacja regionalna na pograniczach. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 91-114). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Parczewska, T. (2015). Edukacja regionalna a kreowanie tożsamości osobistej i społecznej małego dziecka. W: S. Guz, M. Center-Guz, I. Zwierzchowska (red.), *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* (s. 251-261). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Sula-Matuszkiewicz, M. (2019). Ocalić od zapomnienia, czyli ochrona dziedzictwa kulturowego. *Hejnal Oświatowy*, 6-7(184), 12-13.
- Szewczyk-Kowalczyk, J. (2015). Codziennosc i zdroworozsądkowość wychowania rodzinnego a możliwość jego waloryzacji regionalizmem. Refleksje na marginesie codzienności. W: K. Kossak-Główczewski, A. Kożyczkowska (red.), *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe* (s. 205-214). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**Natalia NOWAK**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **„OSIEDLOWY LEGO-ŚWIAT” – INNOWACJA PEDAGOGICZNA DLA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM**

### **Streszczenie**

Obserwując dynamicznie zmieniające się oczekiwania dzieci i rodziców w stosunku do systemu oświaty, konieczne jest poszukiwanie nowych, alternatywnych, rozwiązań umożliwiających zaspokajanie potrzeb dzieci w kontekście rzeczywistości, w jakiej przyszło im się rozwijać i kształtować swoją tożsamość. Wprowadzanie innowacji pedagogicznych, mając na uwadze kreatywne rozwiązania programowe, organizacyjne lub też metodyczne, jest jednym z zadań systemu oświaty. Artykuł zawiera informacje dotyczące regulacji prawnych wprowadzających innowacje pedagogiczne w przedszkolu, a także przedstawia procedurę, jaka powinna zostać podjęta, by wprowadzić planowane działania. Propozycja innowacji pedagogicznej „Osiedlowy LEGO-świat” umożliwia kształtowanie całościowego rozwoju dziecka, bazując na środku dydaktycznym, który cieszy się obecnie dużym powodzeniem wśród dzieci w wieku przedszkolnym.

**Słowa kluczowe:** innowacje pedagogiczne, nauczyciel wychowania przedszkolnego, praktyka pedagogiczna, innowacja programowo-metodyczna, klocki LEGO, kompetencje STEAM.

### **Summary**

Observing the dynamically changing expectations of children and parents towards the education system, it is necessary to search for new, alternative solutions to meet the needs of children in the context of the reality in which they develop and shape their identity. Introducing pedagogical innovations, taking into account creative curricular, organizational or methodological solutions, is one of the tasks of the education system. The article contains information on legal regulations introducing pedagogical innovations in kindergarten, as well as presents the procedure that should be taken to implement the planned activities. The proposed pedagogical innovation "LEGO-world housing estate" enables the shaping of the overall development of a child, based on the didactic center, which is currently very popular among preschool children.

**Key words:** pedagogical innovations, preschool teacher, pedagogical practice, program and methodological innovation, LEGO bricks, STEAM competences.

### **Wprowadzenie**

„Podejmowanie w rzeczywistości edukacyjnej działań o charakterze innowacji przestaje być jedynie incydentalną reakcją na zmieniające się od czasu do czasu okoliczności, a staje się praktyką coraz bardziej powszechną” (Szczotka, Szewczuk, 2017, s. 346). Praca przedszkola obejmuje zadania opiekuńcze i dydaktyczno-wychowawcze w szerokim tego słowa znaczeniu. Zadaniem nauczyciela przedszkola jest takie organizowanie środowiska edukacyjnego, w którym dziecko może wszechstronnie się rozwijać oraz kształtować swoją osobowość. Poszukując nowych strategii oświatowych, przed nauczycielami przedszkola pojawiają się wciąż kolejne zadania, które wymagają zmiany dotychczasowego podejścia od utartych schematów.

## 1. Realizacja innowacji pedagogicznych w kontekście analizy literatury przedmiotu

W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia innowacje pedagogiczne określa się jako „zmianę struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego), jako całego lub struktury ważnych dla jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym” (2007, s. 147). Podobne rozumienie tego terminu przedstawia J. Karbowiczek: „nowo wprowadzona do rzeczywistości pedagogicznej (w teoretycznym bądź praktycznym wymiarze) wartość (duchowa lub materialna), której celem jest poprawa, doskonalenie dotychczas funkcjonujących idei, struktur, rozwiązań” (2014, s. 116). Cz. Kupisiewicz również definiuje innowację pedagogiczną jako „istotną zmianę jakiegoś systemu czy instytucji oświatowej w celu ulepszenia, np. zmodernizowania dotychczasowych planów i programów nauczania, metod, form organizacyjnych czy środków pracy dydaktyczno-wychowawczej” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 67). Autorem kolejnej definicji jest E. Smak, która przedstawia węższe rozumienie tego terminu – „innowacją pedagogiczną jest twórcze rozwiązanie praktyczno-pedagogiczne polegające na świadomym wprowadzeniu do zastanego wycinka rzeczywistości pedagogicznej novum, które warunkuje uzyskanie lepszych wyników w relacji do dotychczasowych sposobów, środków, form i nakładu sił” (2014, s. 16). Pojęcie to zostało także dookreślone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki. Według zapisu zamieszczonego w tym dokumencie, innowacje mają służyć poprawie jakości pracy szkoły dzięki nowatorskim rozwiązaniom programowym, organizacyjnym lub metodycznym (Dz.U. Nr 56, poz. 506 ze zm.). Biorąc pod uwagę powyższe definicje, można zauważyć, że innowacja pedagogiczna utożsamiana jest z wprowadzeniem swoistej zmiany w zastanej rzeczywistości, jej ulepszenie oraz poprawę jakości danej placówki. Są to działania o charakterze teoretycznym i praktycznym, które prowadzą do przełamania określonych schematów w celu zmodernizowania tego, co wszystkim znane i wyjścia poza przewidywalne ramy.

Innowacje pedagogiczne są rozumiane niejednoznacznie z racji tego, że odnoszą się do wielu obszarów praktyki pedagogicznej. W literaturze przedmiotu znajduje się wiele różnorodnych kryteriów klasyfikacji innowacji. Pojawia się przez to pewien brak przejrzystości i precyzji przyjętych podziałów, przez co jedna innowacja może być zaliczana do kilku grup w zależności od kryterium, jakie zostanie przyjęte, mogą one dotyczyć odmiennych dziedzin czy mieć różny charakter. Poniżej zostaną omówione klasyfikacje przyjęte przez autorów na podstawie zróżnicowanych kryteriów.

Mając na uwadze tradycyjne funkcje szkoły, wyróżnić można następujące rodzaje innowacji:

- dydaktyczne – dotyczące poszczególnych elementów kształcenia, takich jak cele, treści kształcenia, metody, formy i środki pracy dydaktycznej;
- wychowawcze – odnoszące się do trudności wychowawczych i stwarzania sytuacji pobudzających rozwój osobowości oraz budowanie przyjaznej atmosfery uczenia się i nauczania (Bender, 2016, s. 5).

B. Przyborowska uzupełnia powyższe rodzaje o innowacje opiekuńcze (2014, s. 53).



W ramach klasyfikacji przyjętej przez Z. Pietrasińskiego, innowacje można podzielić, mając na uwadze ich dziedzinę, oryginalność oraz złożoność. Kryteria te pozwalają na pewną kategoryzację pojęcia „innowacja”. Odnosząc się do kryterium oryginalności, wyróżnia się innowacje twórcze i nieoryginalne. Pierwsza grupa zwiera zupełnie nowe wytwory danej jednostki lub zespołu twórców, zaś druga polega na rozpowszechnieniu pomysłów już przyjętych z dokonaniem ewentualnej modyfikacji według zaistniałych okoliczności. Wśród innowacji nieoryginalnych wyróżnia się innowacje naśladowcze, polegające na przetwarzaniu poznanej innowacji i odtwórcze – mówimy o nich, gdy ich wynalazca dochodzi do rozwiązania, które zostało już przez kogoś opisane lub zastosowane w praktyce. Z racji nakładającego się na siebie zakresu tych pojęć, pojawia się aspekt etyczny innowacji. Kolejnym kryterium, na które zwraca uwagę ten autor, jest stopień złożoności pojęcia „innowacja” ze względu na liczbę osób uczestniczących w danym przedsięwzięciu. Wyróżnia się tu innowacje sprzężone, które wymagają zaangażowania i współpracy większej liczby osób, a także innowacje niesprężone – zawierające zmiany wprowadzane przez 1 osobę (Pietrasiński, 1971; za: Marzec, 2017, s. 120). D. Ekiert-Grabowska, uznając, że innowacje pedagogiczne posiadają w sobie zarówno elementy zmiany, jak i nowości, wyróżniła 3 rodzaje innowacji:

- innowacje oryginalne – charakteryzujące się wysokim stopniem nowości i realizowaniem przez nauczyciela własnych pomysłów;
- modyfikacje – o średnim stopniu nowości przez wykorzystanie innowacji nieoryginalnych;
- usprawnienia – o niskim stopniu nowości, polegające na nieznacznych modyfikacjach organizacji pracy wychowawczo-dydaktycznej (Ekiert-Grabowska, 1989; za: Półtorak, Gałak, 2019, s. 47).

W. Okoń w swojej klasyfikacji akcentuje kryterium treści, wyróżniając na tej podstawie następujące rodzaje innowacji pedagogicznych: programowe, metodyczne, organizacyjne, ustrojowe i systemowe (Okoń, 1979; za: Przyborowska, 2013, s. 52).

Innowacje programowe dotyczące zmian treści programu kształcenia „mogą dotyczyć zmian treści lub struktury/układu/programów kształcenia, mogą obejmować cały ustrój szkolny, poziom, kierunek kształcenia, jeden przedmiot w skali lokalnej, regionalnej, krajowej” (Ibidem, s. 52). W zakresie wychowania przedszkolnego wszystkie programy autorskie powstają na bazie aktualnie obowiązującej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego, a ich zadaniem jest doskonalenie procesu wychowawczo-dydaktycznego, poprawa jakości pracy, a także działanie na rzecz prawidłowego oraz wszechstronnego rozwoju dzieci. Programy autorskie mogą również wykraczać poza zakres ustalony w Podstawie programowej. Konieczne jest, by były to treści merytorycznie uzasadnione, możliwe do zrealizowania w określonych warunkach, powinny także prowadzić do efektywnego uczenia się i nauczania. Każde rozszerzenie treści zawartych w Podstawie programowej powinno być zasadne i możliwe do zrealizowania z dziećmi (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 260).

Przykładem innowacji programowej jest program opracowany dla Niepublicznego Przedszkola Galicyjskiego w Nowym Sączu przez J. Jachimowicz pt. „Przedsiębiorczość”, adresowany dla przedszkoli publicznych i niepublicznych, którego odbiorcami mogą być dzieci w wieku 5-6 lat. Celem programu jest przekazywanie dzieciom najważniejszych informacji dotyczących podstaw przedsiębiorczości, związanych z codziennym życiem dziecka w wieku przedszkolnym.

Przykładem dobrych praktyk jest również program „Kreatywność w przedszkolu”, autorstwa J. Jachimowicz, który w założeniach skupia się na realizacji kompetencji miękkich dzieci. Działania zaplanowane do realizacji pozwalają na skłonienie wychowanków do indywidualnego wysiłku, dostosowanego do ich możliwości oraz poszukiwania ciekawych sposobów na rozwiązanie sytuacji problemowych.

Program „Regionalizm w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim”, opracowany przez D. Sowę-Chochorowską, U. Ogonowską oraz J. Łukasik, od najmłodszych lat umożliwia dziecku poznawanie najbliższego otoczenia. Związek z własnym regionem jest sprawą bardzo istotną dla ukształtowania w dziecku poczucia własnej tożsamości narodowej.

Celem Ogólnopolskiego Programu „Uczymy Dzieci Programować”, autorstwa A. Świeć, jest świadome wprowadzanie elementów programowania oraz robotyki na każdym szczeblu edukacji, również w zakresie wychowania przedszkolnego. Tematyka zajęć skorelowana jest z tematyką całoroczną realizowaną na zajęciach. Program umożliwia kształtowanie kompetencji miękkich, w tym: rozwijanie logicznego algorytmicznego myślenia, zadaniowego podejścia do stawianych problemów, kreatywność, umiejętność pracy w zespołach oraz poszukiwanie optymalnych rozwiązań. Poprzez realizację zadań przewidzianych w założeniach programu zajęcia zyskują na atrakcyjności, a zarówno nauczyciele, jak również uczniowie mogą poszerzać swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania narzędzi TiK w procesie dydaktycznym (<https://akademia.uczymydziedzieci.pl/pl/udp#o-programie>, dostęp: 05.11.2021).

Kolejny rodzaj innowacji w klasyfikacji W. Okonia to innowacje metodyczne:

dotyczą doskonalenia metod nauczania – uczenia się i wychowania, technologii nauczania, związane są bezpośrednio z warsztatem pracy – nauczyciela; zakres zastosowania tych innowacji jest szeroki i może dotyczyć wszystkich przedmiotów (np. wprowadzenie pracy grupowej, nauczania problemowego), poszczególnych działów i przedmiotów (np. kształtowanie wyobraźni i intelektu w nauczaniu matematyki), poszczególnych zajęć dydaktyczno-wychowawczych (zajęcia pozalekcyjne, lekcje wychowawcze itp.) czy poszczególnych tematów w ramach jednego przedmiotu; mają charakter eksperymentalny, dlatego przed ich upowszechnieniem wymagają sprawdzenia, na ogół bywają systematycznie doskonalone (1979; za: Przyborowska, 2013, s. 52).

Na efektywność kształcenia w dużej mierze przekładają się metody kształcenia. Z tego właśnie względu innowacje metodyczne należą do tych najczęściej stosowanych w przedszkolach. W praktyce pedagogicznej dostępna jest szeroka gama różnorodnych metod pracy, łączących metody aktywizujące z tradycyjnymi metodami dydaktyczno-wychowawczej pracy. Poniżej zaprezentowanych zostanie kilka z nich.

Głównym celem nauczania matematyki w edukacji przedszkolnej jest nie tylko wszechstronny rozwój zdolności dzieci oraz przekazywanie obowiązujących treści programowych, ale też rozwijanie matematycznego myślenia, rozumowania, dokładności i samodzielności w poszukiwaniu rozwiązań. „Dziecięca matematyka” E. Gruszczyk-Kolczyńskiej służy stymulowaniu umiejętności matematycznych dzieci już od najmłodszych lat życia. Bazuje ona na osobistych doświadczeniach dziecka, a tworzenie

nowych pojęć i umiejętności matematycznych konstruuje poprzez odwoływanie się do nich. W odpowiedzi na tradycyjny układ treści, autorka ta proponuje określone kręgi tematyczne: orientacja przestrzenna, rytmy, kształtowanie umiejętności liczenia, wspomaganie rozwoju rozumowania operacyjnego, układanie i rozwiązywanie zadań arytmetycznych, zapoznanie dzieci z wagą oraz sensem ważenia, mierzenie płynów, kształtowanie pojęć geometrycznych czy też gier planszowych. Konieczne jest, żeby poszczególne kręgi tematyczne realizować w podanej kolejności, uwzględniając zasadę stopniowania trudności i prawidłowości rozwojowych dzieci (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 235).

Praktyka pedagogiczna dostarcza wielu metod umożliwiających dzieciom naukę czytania. Jedną z nich pozwala pracować podopiecznym nie tylko nad budowaniem kompetencji komunikacyjnych i językowych, ale również nad pozostałymi funkcjami poznawczymi. Metodzie Krakowskiej, zwanej Symultaniczno-Sekwencyjną Nauką Czytania, autorstwa J. Cieszyńskiej, towarzyszą ćwiczenia poszczególnych sferach: słuchowej, wzrokowej, funkcji lewej półkuli mózgu, systemu językowego, pamięci, motoryki małej i dużej, kategoryzacji i myślenia przyczynowo-skutkowego, zachowań społecznych czy zabawy (<https://centrummetodykrakowskiej.pl/metoda-krakowska/>, dostęp: 06.11.2021). Wyposażona jest ona w materiały wykorzystywane do wczesnej nauki czytania – bogato ilustrowane książeczki o przygodach 2 dzieci, Jagody i Janka, które tworzą serię logopedyczną „Kocham czytać”.

Metoda opowieści ruchowej J.G. Thulina polega na odtwarzaniu poprzez ruch treści opowiadania, poszczególnych sytuacji i zdarzeń, wpływając w ten sposób na wyobraźnię dziecka. To wszechstronna metoda pracy z dziećmi w przedszkolu, która doskonali umiejętność koncentracji na treści opowiadania, aktywizuje kreatywność dziecka i uświadamia treść przekazu. Tekst opowiadania powinien tworzyć zamkniętą fabułę, która skłania dzieci do wykonania określonych ruchów (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 199).

Drama to metoda umożliwiająca dzieciom poznanie świata przez aktywne działanie. Polega na stwarzaniu określonych sytuacji problemowych, które wymagają od dziecka kreatywności w poszukiwaniu rozwiązań, a w bezpiecznych warunkach poznać motywacje i skutki pewnych zachowań. Dziecko analizuje poszczególne sytuacje w bezpiecznych dla niego warunkach, żeby wyciągać z nich wnioski i uczyć się, jak na nie reagować. Dokonuje w ten sposób korekty zachowań niepożądanych oraz umożliwia kształcenie pełnej osobowości i harmonijnego rozwoju (Ibidem, s. 209).

Przedstawione powyżej innowacje metodyczne obejmują zmiany w sposobie nauczania i dotyczą w dużej mierze odmiennych technik przekazu informacji. W. Okoń wyróżnia w swojej klasyfikacji również innowacje dotyczące „organizacji życia szkoły, współpracy ze środowiskiem i organizacji zarządzania oświatą, łączą się często z metodycznymi” zwane innowacjami organizacyjnymi (Okoń, 1979; za: Przyborowska, 2013, s. 52). Wynikiem poszukiwania i wdrażania tego typu innowacji w przedszkolach jest powstawanie przedszkoli alternatywnych, w funkcjonowaniu których odzwierciedlają się odmienne cele, metody i formy pracy. Przedszkola te opierają się na nowatorskich i autorskich programach nauczania, a różnią się między sobą w wielu kwestiach – podejściem do nauki, zabawy, celami, priorytetami i zasadami. Cechą wspólną jest posiadanie na uwadze dobra dziecka i zapewnienie mu jak najlepszych warunków do rozwoju. Innowacje organizacyjne obejmują takie struktury działań pedagogicznych,

które polegają chociażby na zmianie liczby dzieci w grupie, wprowadzeniu zmiany czasu trwania zajęć, prowadzeniu zajęć we współpracy z innym specjalistami, a w uzasadnionych przypadkach zmianie panujących relacji pomiędzy wychowankiem a nauczycielem (<https://www.pce-brzesko.pl/podn/wp-content/uploads/2019/03/Innowacje-.pdf>, dostęp: 06.11.2021).

W przedszkolach prowadzonych zgodnie z koncepcją Marii Montessori wszystko koncentruje się na odpowiednio przygotowanym środowisku. Szczególne znaczenie ma tu budynek przedszkolny, umiejscowiony w ogrodzie przedszkolnym, który powinien być duży i przestronny. Wyposażenie stanowią meble, niskie o prostej budowie i wysokich walorach estetycznych, które umożliwiają dzieciom swobodną eksplorację. W przedszkolach Montessori istotne są również pomoce edukacyjne, które pomagają w codziennych czynnościach, w kształtowaniu zmysłów, edukacji matematycznej, edukacji językowej, wychowaniu kosmicznemu i religijnemu. Nauczyciel jest dla dziecka wsparciem, jednak nie wpływa bezpośrednio na podejmowane przez nie aktywności (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 185).

Innym przykładem są przedszkola oparte na koncepcji R. Steinera, gdzie istotną rolę odgrywa architektura. Budynek otoczony jest zielenią, a także pozbawiony kątów prostych. Wszelkie detale dobierane są w oparciu o rozwój dziecka, począwszy od wielkości i proporcji pomieszczeń, akustyki, a kończąc na kolorze ścian (Ibidem, s. 181). Cechą charakterystyczną przedszkoli prowadzonych w nurcie steinerowskim jest poznawanie przez dzieci otaczającego świata przez niczym nieskrępowaną, twórczą zabawę, kreatywne działania artystyczne, obserwowanie oraz naśladowanie. Kluczem do sukcesu jest skupienie się na naturalnie po sobie następujących czynnościach, zgodnych z rytmem przyrody, co pozwala na kształtowanie zmysłów i samodzielności dzieci. Rola nauczyciela skupia się na udzielaniu wskazówek i czuwaniu nad poprawnymi wzorcami. Zajęcia w placówkach tego typu odbywają się w grupach wiekowo mieszanych, dlatego dzieci starsze mogą służyć pomocą młodszym kolegom, co przygotowuje je do pełnienia poszczególnych ról społecznych. Materiały, na jakich pracują dzieci, są wysokiej jakości i w miarę możliwości pochodzenia naturalnego (<https://www.powisle.waw.pl/baza-wiedzy/przedszkola-napowislu/przedszkolesteinerowskie/>, dostęp: 06.11.2021).

Innowacje ustrojowe, jak pisze W. Okoń, „dotyczą modelu ustrojowego systemu oświatowo-dydaktycznego w całości, jego części lub instytucji (np. powstanie szkół niepublicznych, wprowadzenie szkoły podstawowej 6-letniej)” (1979; za: Przyborowska, 2013, s. 52). Innowacje systemowe z kolei „dotyczą całości systemu edukacyjnego: form ustrojowych, programu, metod i organizacji kształcenia, najczęściej są wprowadzane przez władze centralne (np. reforma ustrojowa szkoły polskiej), wymagając gruntownego przygotowania teoretycznego, eksperymentalnej weryfikacji, warunków realizacji, przygotowania opinii społecznej, zapobiegania ujemnym skutkom” (Okoń, 1979; za: Przyborowska, 2013, s. 52).

Wielorakość kryteriów przyjmowanych w celu klasyfikacji pedagogicznych innowacji, generuje trudności w określeniu ich w sposób formalny, umożliwiające ich wdrożenie, dlatego na płaszczyźnie polskiej edukacji konieczne jest odwołanie się do klasyfikacji przedstawionej w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, gdzie wyróżnione zostały innowacje: programowe, organizacyjne i metodyczne.

## 2. Procedura przygotowania i wdrażania innowacji pedagogicznych w przedszkolu

Wprowadzenie innowacji pedagogicznych w placówkach jest procesem złożonym, trudnym do ujęcia w ramy 1 działania. Wielość czynników składająca się na obszary, jakich będzie dotyczyła dana innowacja, uniemożliwia zachowanie konkretnego schematu postępowania. Innowacje pedagogiczne mogą dotyczyć większych lub mniejszych wycinków przedszkolnej rzeczywistości, zaczynając od stosowanych metod i środków, a kończąc na zmianie całej koncepcji pracy przedszkola. W tej części mojej pracy przybliżone zostaną poszczególne etapy, które umożliwiają przygotowanie i wdrożenie obranej przez nauczyciela innowacji pedagogicznej.

Poprawa jakości pracy placówki jest nadrzędnym celem podejmowania innowacji pedagogicznych. Konieczne jest, aby wdrażane innowacje odpowiadały na potrzeby i problemy otoczenia, w jakim pracuje nauczyciel. Każda placówka posiada obszary, które zachęcają do podejmowania nowych wyzwań i reorganizacji zastanej rzeczywistości. Placówki wychowania przedszkolnego stanowią nie tylko przestrzeń innowacyjnych działań, ale powinny być też miejscem, w którym dzieci mogą uczyć się innowacyjności oraz rozwijać swoją kreatywność. Niezbędne jest zatem ustalenie celu podejmowania przez danego nauczyciela działania innowacyjnego. Jak pisze B. Marzec, niezbędne jest przeprowadzenie diagnozy potrzeb i możliwości realizowanej innowacji (2017, s. 132). Konieczna jest do tego pogłębiona refleksja nauczyciela o środowisku, w jakim przyszło mu pracować.

Dość ważnym aspektem zmiany jest wyjście poza utarte schematy, zmiana dotychczasowego spojrzenia na to, co znane, wyjście ze znanych przyzwyczajzeń oraz przekonań. W tym miejscu warto odnieść się do Modelu 5P, opracowanego przez grupę dyrektorów szkół i nauczycieli zrzeszonych w ogólnopolskim ruchu Wiosna Edukacji, który łączył placówki chcące dokonywać zmian w oparciu o Model 5P. We wspomnianej formule określono 5 obszarów aktywności, które mogą być realizowane równoległe, jednak niepowodzenie pojawiające się w którymś z etapów może przekładać się na niepowodzenie wprowadzanej zmiany.

„Zmiana według formuły 5P

- 1) Poszukiwanie – inspiracji, rozwiązań, możliwości współpracy.
- 2) Przestrzeń – nie tylko fizyczna, ale także do podejmowania inicjatyw.
- 3) Pewność – wzrastająca wraz z kolejnymi podejmowanymi wyzwaniami.
- 4) Pasja – motywująca do rozwoju.
- 5) Perspektywy – pozwalają wyjść poza rutynę” (Gorzeńska, Radanowicz, 2019, s. 24).

Działania mające na celu osiągnięcie zmian należy rozpocząć od poszukiwania potrzeb i motywacji wewnętrznej do stworzenia przestrzeni na nowatorskie rozwiązania. Konieczne jest przyjrzenie się elementom, które wymagają ewentualnej reorganizacji, np. co jest największym problemem placówki, jak do tego odnoszą się poszczególne podmioty: rodzice, dzieci, uczniowie. Polega to na poszukiwaniu przestrzeni, w której zarówno wychowankowie, jak i zespół nauczycielski będą mogli podjąć samodzielną aktywność, bazując na zgodnej współpracy w trakcie reorganizacji danego obszaru edukacji. Odnalezienie pewności działania przekłada się na poczucie sensu pełnionej roli, świadomości swoich kompetencji i możliwości. Pojawia się tu także konieczność wzbudzenia w dzieciach poczucia sprawstwa i chęci do działania. Nauczyciel autentyczny, pasjonat potrafi obudzić w podopiecznych wolę do działania, krytycznego myślenia,

rozwiązywania problemów, rozwijania refleksyjności. Kulturuje wartości związane z samorozwojem na miarę edukacji opartej na kompetencjach kluczowych. Gotowość do podjęcia działań innowacyjnych to również liczenie się z niepowodzeniem, które może spotkać każdy innowacyjny pomysł w toku jego realizacji. Formuła 5P zakłada także miejsce na refleksję, obranie wspólnej perspektywy dla danej placówki, aktywne realizowanie wspólnej wizji, wpływając na sposoby jej urzeczywistnienia przez swoje pomysły i działania (Gorzeńska, Radanowicz, 2019, s. 25-31).

Najistotniejszym dokumentem prawnym z punktu widzenia wdrażania innowacji pedagogicznych w szkołach i innych placówkach oświatowych jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. Nr 56, poz. 506 ze zm.), a także wprowadzona w nim zmiana. Zgodnie z przepisami zawartymi w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59 ze zm.), działalność innowacyjna ma stanowić integralną część działalności placówki, a przez zniesienie wymogów formalnych zmierzać do wyzwolenia kreatywności wśród uczniów i nauczycieli oraz wyzwolić twórczość innowacyjną w poszczególnych podmiotach edukacji. Przepisy ujęte w tym rozporządzeniu odnoszą się także do placówek wychowania przedszkolnego. Ustawa ta nie wskazuje już na konieczność zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty oraz organowi prowadzącemu. „Nowe brzmienie omawianego paragrafu Rozporządzenia zdecydowanie sprzyja procesowi wprowadzania innowacji do szkoły” (Filipowicz, 2018, s. 27).

Po zdefiniowaniu chęci do działalności innowacyjnej, wprowadzenie rozwiązań przyjmowanych w praktyce wymaga podjęcia szeregu działań, których schemat przedstawia się następująco:

I. Nauczyciel/Zespół nauczycieli zgłasza dyrektorowi chęć wdrożenia innowacji pedagogicznej w dowolnym momencie roku szkolnego, jednak nie później niż na miesiąc przed planowanym terminem rozpoczęcia jej realizacji, informując, od kiedy innowacja miałaby być realizowana, zgodnie ze wzorem dokumentu przyjętym w placówce.

II. Opracowanie/wypełnienie karty informacji, która wymaga:

- określenia i wybrania tematu innowacji pedagogicznej,
- podania imienia i nazwiska autora lub zespołu autorskiego/wdrażającego innowację/modyfikację już istniejącej innowacji,
- określenia czasu trwania innowacji,
- określenia kosztów realizacji innowacji pedagogicznej, wskazania źródła finansowania,
- określenia ogólnych informacji dotyczących innowacji (rodzaj innowacji pedagogicznej, osoby objęte działaniami – grupa, zajęcia edukacyjne objęte innowacją, liczba godzin przewidzianych),
- sporządzenia opisu innowacji pedagogicznej, który zawiera:
  - opis nowatorskiego rozwiązanie,
  - uzasadnienie konieczności wprowadzenia danej innowacji,
  - cel główny i cele szczegółowe innowacji,
  - działania innowacyjne – założenia, metody, formy pracy,
  - harmonogram działań,
  - zadania osób zaangażowanych w innowację,

- opis przyjętych rozwiązań metodycznych, programowych i organizacyjnych wynikających z wdrażanej innowacji pedagogicznej,
- spodziewane efekty innowacji,
- planowane sposoby ewaluacji,
- sposób upowszechnienia rezultatów,
- datę i miejsce sporządzenia opisu innowacji wraz z podpisem.

III. Przygotowanie pisemnej deklaracji gotowości podjęcia realizacji innowacji.

IV. Złożenie karty innowacji wraz z deklaracją gotowości do jej realizacji do dyrektora.

V. Po zatwierdzeniu innowacji do realizacji, wdrożenie innowacji.

VI. Ewaluacja innowacji pedagogicznej pozwala na sprawdzenie, czy realizacja programu innowacyjnego przebiega zgodnie z jego założeniami, zauważyć ewentualne obszary wymagające korekty, monitorować osiąganie przewidzianych efektów:

- gromadzenie informacji,
- narzędzia badawcze,
- zbieranie danych do ewaluacji,
- porównanie zgromadzonych danych z różnych źródeł,
- sformułowanie wniosków i podjęcie decyzji odnośnie do sposobu ich prezentacji,
- opracowanie raportu z działań ewaluacyjnych i przedstawienie go pedagogicznej radzie (<https://www.mac.pl/aktualnosci/innowacjepedagogiczneieksperyment-w-szkolach-i-placowkach>, dostęp: 05.04.2021).

Odnosząc się do opisanego powyżej schematu wdrażania innowacji pedagogicznej, można wyprowadzić pewne implikacje do pracy nauczyciela. Opracowując innowację pedagogiczną, należy korzystać z materiałów zamieszczanych w zarządzeniu dyrektora placówki, będącej aktualnym miejscem pracy. Bazuje się na wzorach dokumentów, które są przyjęte w określonym przedszkolu, nie należy kopiować niezweryfikowanych wzorów dostępnych na stronach internetowych innych placówek.

Sporządzając uzasadnienie innowacji, nazywane wstępem, powinniśmy zawierać informacje o tym, dlaczego wdrażana innowacja jest ważna dla konkretnego przedszkola. Należy odnieść się tu do teorii pedagogicznej, wskazać adresatów innowacji, liczbę grup, jaka zostanie nią objęta, czas przewidziany na realizację z wyszczególnieniem godzin przeznaczonych na poszczególne czynności. W tej części innowacji powinna znaleźć się też informacja o zakresie i rodzaju innowacji, jak również konieczne jest wskazanie form organizacyjnych, które posłużą jej urzeczywistnieniu.

Przechodząc do formułowania celów innowacji pedagogicznej, należy pamiętać o spójności, jaka powinna łączyć cel główny z celami szczegółowymi. Cel główny musi zostać tak zapisany, by swoim znaczeniem treściowym obejmował w całości cele szczegółowe. Cele szczegółowe natomiast mają zawierać w sobie wszystkie działania, jakie trzeba wykonać w trakcie realizacji innowacji. Warto więc podzielić cele szczegółowe na te związane z wiadomościami, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi, można też uwzględnić w ich zapisie kompetencje kluczowe jako cele działalności innowacyjnej. Do kompetencji kluczowych zalicza się: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturowa ([https://www.ore.edu.pl/images/files/POWER/zarzadzanie\\_oswiata/Kompetencje%20kluczowe%20-%20definicje%20i%20opis.pdf](https://www.ore.edu.pl/images/files/POWER/zarzadzanie_oswiata/Kompetencje%20kluczowe%20-%20definicje%20i%20opis.pdf), dostęp: 10.04.2022).

Efekty innowacji skupiają się na tym, co adresaci innowacji powinni wiedzieć, potrafić i rozumieć po zrealizowaniu zaplanowanych działań. Konieczne jest zatem, by były one sformułowane precyzyjnie, aby łatwo je było zweryfikować i zmierzyć postępy wychowanków. Stanowią one zobowiązanie nauczyciela do osiągnięcia zamierzonych celów i korzyści, dlatego istotne jest, by odnosiły się do realnych możliwości dzieci, nie zaś ambicji nauczyciela bądź dyrekcji placówki. Założone efekty mają wynikać z określonych celów szczegółowych i dotyczyć tych podmiotów edukacji, do których były one skierowane. Późniejsza ewaluacja zawiera w sobie wszystkie efekty, jakie zostały przewidziane w innowacji pedagogicznej (opracowane na podstawie niepublikowanych materiałów dydaktycznych J. Jachimowicz, skierowane do studentów w ramach zajęć Innowacje i nowatorstwo pedagogiczne).

Na zakończenie należy zaznaczyć kwestie związane z prawami autorskimi, ochroną własności intelektualnej i korzystania z dzieła twórcy przez osoby trzecie. Nauczyciel, planując jakiegokolwiek działania innowacyjne, poszukuje inspiracji do działania, zaś w każdym środowisku określenie stopnia nowatorstwa i innowacyjności danego pomysłu jest kwestią indywidualną. To, co dla jednych jest czymś codziennym, w innym otoczeniu i warunkach może stanowić twórczą myśl i odmienne spojrzenie na to, co znane. Brak zapisu w nowatorskim projekcie o pochodzeniu naszych inspiracji niesie za sobą ślady przywłaszczenia sobie autorskiego pomysłu kogoś innego. Takie zachowania regulowane są w ustawie o prawach autorskich i prawach pokrewnych (Dz.U. z 2006 r., Nr 90, poz. 631 z późn. zm.). Ustawodawca przewiduje szczegółowe regulacje przepisów tam zawartych. Inspirując się treściami zamieszczonymi w dostępnych źródłach, trzeba wykazać się etycznym postępowaniem.

Podjmując konsekwentny wysiłek, nauczyciele tworzą atrakcyjną dla dzieci rzeczywistość edukacyjną, która staje się dla nich źródłem satysfakcji, poczucia sensu i radości z sukcesów. Nauczyciele to grupa zawodowa, która wykazuje się dużą potrzebą rozwoju osobistego, autonomii i przekonania o jakości własnych kompetencji, a co za tym idzie – stają się inspiratorami twórczych działań w swoim otoczeniu. Można zauważyć, że nauczyciel innowator to specjalista, cechujący się otwartością na nowości. Swoją osobą świadczy o posiadanych kompetencjach, jest godny zaufania, a także szacunku, kreuje przyszłość edukacyjną wszystkich swoich wychowanków, która jawi się jako kreatywna, dynamicznie się zmieniająca, pozytywnym stosunkiem do zmian budując postawę proinnowacyjną.

### **3. „Osiedlowy LEGO-świat” – propozycja innowacji pedagogicznej w przedszkolu**

Poszukiwanie alternatywnych rozwiązań, które zwiększą efektywność oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych staje się nieodłącznym elementem pracy nauczyciela. Stymulowanie naturalnej ciekawości dzieci polega na dostarczeniu im narzędzia do tworzenia oraz testowania swoich dzieł, ćwiczenia małej i dużej motoryki, logicznego myślenia oraz rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych. STEAM to edukacyjne podejście do uczenia się, łączące naukę, technologię, inżynierię, sztukę i matematykę, pobudzając dzieci do samodzielnych poszukiwań, dialogów i krytycznego myślenia. Dzięki temu kształcimy osoby zdolne do podejmowania przemyślanego ryzyka, chętne do uczenia się przez doświadczenie, wytrwałe w rozwiązywaniu problemów, chętne do współpracy i działające poprzez proces twórczy. Głównym założeniem poniższej innowacji jest wszechstronny rozwój dzieci ze zwróceniem uwagi na treści związane



z ich środowiskiem lokalnym, zgodnie z myślą konstruktywizmu o kształtowaniu poszczególnych umiejętności w sposób całościowy i zintegrowany. Bazując na naturalnej ciekawości świata dzieci w wieku przedszkolnym oraz ich potrzebach rozwojowych związanych z poznawaniem wszystkiego w sposób polisensoryczny i doświadczalny, wykorzystanie środka dydaktycznego, jakim są klocki LEGO, pozwala na kształtowanie różnorodnych umiejętności poprzez działanie i manipulowanie przedmiotami, które od zawsze kojarzyły się im z zabawą. Odpowiednio wykorzystane klocki stają się pomocą w przygotowaniu dzieci do pójścia do szkoły i uczestnictwa w życiu codziennym poprzez rozwijanie ich umiejętności społeczno-emocjonalnych, poznawczych, konstrukcyjnych. Zaprezentowana poniżej innowacja „Osiedlowy LEGO-świat” podejmuje aktualną tematykę, bliską dzieciom i pozwala na ich całościowy rozwój w oparciu o zdobywanie nowych doświadczeń, a także odniesienie się do tych już posiadanych przez dzieci. Dla nauczycieli przygotowana propozycja może być odniesieniem w podejmowaniu własnych działań innowacyjnych w kontekście zapisu oraz elementów, jakie powinny się w nim pojawić.

Proponowane przez Autorkę niniejszego artykułu działania zrealizowane zostały w grupie 5-6-latków w Niepublicznym Przedszkolu Galicyjskim w Nowym Sączu. Zamieszczone poniżej zdjęcia są efektem pracy dzieci, który został osiągnięty po zrealizowaniu działań rozpisanych w harmonogramie. Dzieci chętnie oraz z wysokim zaangażowaniem przystąpiły do realizacji programu. Odnosiły się do własnej wiedzy i doświadczeń, poszukiwały kreatywnych rozwiązań problemu oraz rozwijały zakres omawianych treści. Planowały i konstruowały infrastrukturę osiedla, mając na uwadze potrzeby innych ludzi. Ich propozycje dotyczyły: ławek dla osób starszych i matek z dziećmi, budy i misek na wodę dla psów, koszu na śmieci, ścieżki rowerowej, parku wodnego dla dzieci, bramki dla uczniów szkół, fontanny z rybkami, krzewów i roślinności, lodziarni, kolorowego placu zabaw, flagi Ukrainy i Polski, słupów energetycznych. Dzieci zadawały pytania pozwalające na rozszerzenie tematyki i dokonanie refleksji o otaczającym je świecie: „Czy na osiedlu może być wysypisko śmieci?”, „Skąd wziąć pieniądze na te rzeczy?”, „Czy na osiedlu jest potrzebny bank?”, „Czy na osiedlu powinien być parking i ulice?”. Program spotkał się z dużym entuzjazmem u dzieci. Zaangażowały się one w scenki dramatyczne, odgrywane przy użyciu makiety, a także budowanych na niej elementów.





## Program edukacyjny „Osiedlowy LEGO-świat”

**Autor:** Natalia Nowak

**Typ innowacji:** programowo-metodyczna

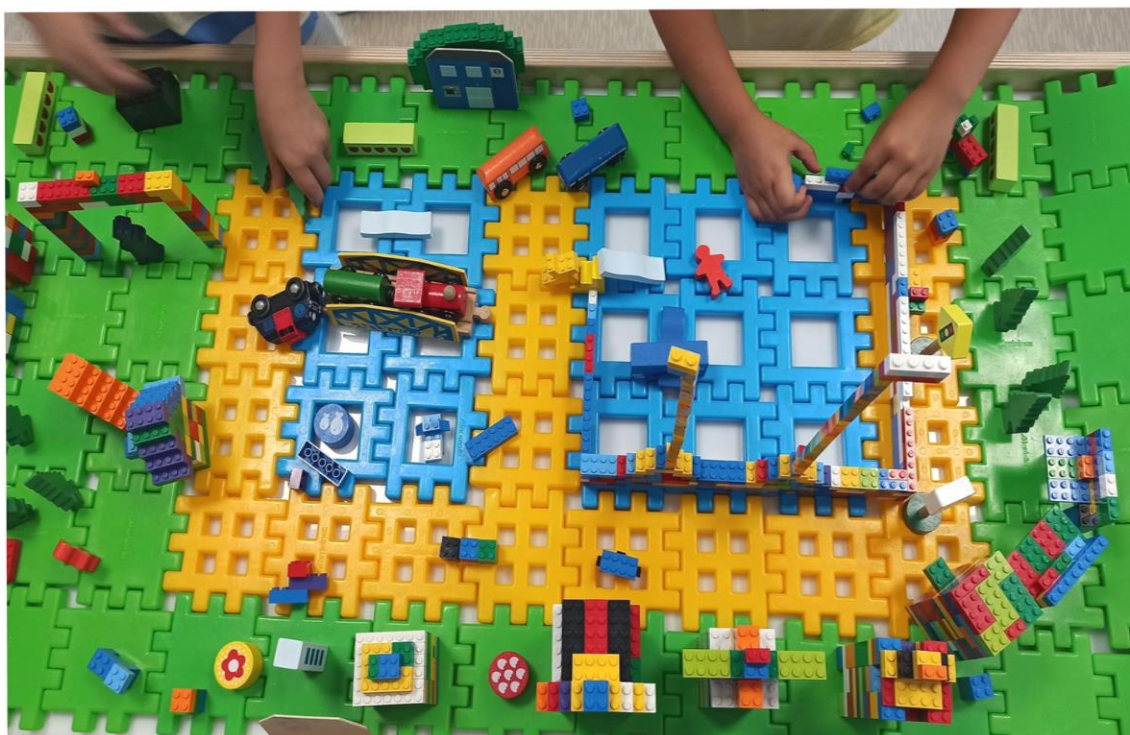
**Miejsce realizacji:** przedszkola publiczne i niepubliczne

**Czas realizacji i zasięg:** innowacja realizowana będzie w trakcie 8 cyklicznych cotygodniowych zajęć, zaplanowanych na miesiąc pracy wychowawczo-dydaktycznej w grupie 5- i 6-latków. Zajęcia odbywać się będą 2 razy w tygodniu.

**Podstawa prawna:**

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (t.j. Dz.U. z 2016 r., poz. 1943 ze zm.) – art. 41 ust. 1 pkt 3, art. 50 ust. 2.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 60) – art. 15 pkt 29b.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) – art. 1 pkt 18, art. 44 ust. 2 pkt 3, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1.

**Motto:** *Dla milionów ludzi na całym świecie słowo LEGO oznacza jedno – kreatywność (A. Bedford).*



## **Wstęp – główne założenia innowacji**

Innowacja przeznaczona jest do realizacji przez dzieci 5-6-letnie. Czas trwania szacuje się na 8 spotkań, z czego na każdy tydzień przypadają po 2 spotkania na realizację innowacji, po 80 minut tygodniowo. Prezentowana innowacja stanowi innowację metodyczno-programową. Będzie ona realizowana w formie warsztatów i zajęć podczas całonocnego pobytu dziecka w przedszkolu. W czasie trwania realizacji innowacji wykorzystywane będą różnorodne formy i metody pracy z dziećmi oraz nowoczesne środki multimedialne.

Program „Osiedlowy LEGO-świat” opracowany jest zgodnie z wymogami Podstawy programowej wychowania przedszkolnego adekwatnie do zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Wszystkie elementy programu – jego cele, treści i sposoby ich realizacji – odnoszą się do wymienionego rozporządzenia, równocześnie precyzując je i rozwijając zapis dotyczący samodzielnej eksploracji dziecka. W szczególności jego implementacja jest odniesieniem do 11. zadania przedszkoli, wymienionego we wspomnianym rozporządzeniu odnośnie do tworzenia warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy.

## **Cele programu:**

- poznawanie wiadomości na temat środowiska lokalnego;
- wzbogacanie słownika czynnego dzieci;
- budowanie poczucia pewności siebie u dzieci;
- włączenie dzieci do aktywnego uczestnictwa w życiu codziennym;
- doskonalenie umiejętności płynności wypowiedzi i wyrażania swojego zdania na forum grupy;
- budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, poczucia sprawstwa;
- rozwijanie logicznego myślenia, myślenia przyczynowo-skutkowego;
- rozwijanie umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów;
- rozwijanie gotowości do podejmowania współpracy w trakcie wykonywania zadań kreatywnych w grupie, odgrywania scenek dramatycznych;
- rozwijanie komunikacji poprzez gotowość do opisu i przedstawiania własnych pomysłów indywidualnie i na tle grupy;
- rozwijanie gotowości do wykazania się odpornością na stres w sytuacjach podejmowania rywalizacji w trakcie generowania i prezentowania pomysłów;
- rozwijanie świadomości różnych potrzeb ze względu na wiek człowieka, kształtowanie postaw empatycznych;
- kształtowanie umiejętności konstrukcyjnych;
- doskonalenie umiejętności przeliczania i szacowania na konkretach, jak też kodowania;
- promowanie kreatywności.

## **Efekty kształcenia osiągnięte w ramach realizacji programu:**

### **Dziecko w zakresie:**

- **wiadomości:**
  - wie, czym jest osiedle, dzielnica, adres zamieszkania;
  - wymienia możliwe rodzaje domów;
  - zna swój adres zamieszkania;
  - zna nazwę, numer i adres swojego przedszkola;
  - zna możliwe sposoby zagospodarowania terenu na osiedlu;
  - zna podstawowe informacje o swoim miejscu zamieszkania.
  
- **umiejętności:**
  - prowadzi obserwacje w terenie;
  - wskazuje swoje miejsce zamieszkania na mapie;
  - podaje nazwy charakterystycznych budynków w swoim miejscu zamieszkania;
  - uzasadnia swoje zdanie i wybory w sposób logiczny;
  - określa następstwa podejmowania działań związanych z zagospodarowaniem terenu dla osób starszych, dzieci i matek z dziećmi oraz nastolatków;
  - zgodnie współdziała w grupie, rozwiązuje zaistniałe trudności na podstawie dialogu;
  - konstruuje swoje osiedle;
  - uczestniczy w scenkach dramatycznych, określa emocje jakie towarzyszą osobą w przedstawianych sytuacjach;
  - uczestniczy w wycieczkach i spacerach, odnotowuje swoje obserwacje na karcie obserwacyjnej;
  - przelicza ilość elementów z zbiorze, porównuje liczebność zbiorów, klasyfikuje przedmioty według określonej cechy, wyjaśnia pojęcie symetrii;
  - wykonuje proste ćwiczenia z zakresu kodowania;
  - rozpoznaje poznane litery i liczby;
  - odczytuje sylaby i wyrazy globalne: blok, osiedle, miasto, klocek;
  - układa budynki zgodnie z osią symetrii;
  - wykonuje proste obliczenia z zakresu dodawania i odejmowania na konkretach;
  - poszukuje kreatywnych rozwiązań pojawiających się problemów;
  - wznosi konstrukcje z klocków i tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów.
  
- **kompetencji społecznych:**
  - podejmowania współpracy w trakcie wykonywania zadań kreatywnych w grupie;
  - komunikowania poprzez opisywanie i przedstawianie własnych pomysłów indywidualnie i na tle grupy;
  - wykazania się odpornością na stres w sytuacjach podejmowania rywalizacji w trakcie generowania i prezentowania pomysłów;
  - wykazania świadomości roli kreatywności w życiu codziennym człowieka.

### **Ramowe treści kształcenia:**

W ramach programu „Osiedlowy LEGO-świat” dzieci poznają terminy odnoszące się do miejsca ich zamieszkania, podejmują działania związane z planowaniem i aranżacją przestrzeni, konstruują wymarzone osiedle, a także zastanawiają się nad możliwymi trudnościami i korzyściami związanymi z dokonanymi przez nich planami, ucząc się tym przewidywania skutków poszczególnych działań. Ważnym założeniem jest też wzbudzenie wrażliwości wśród dzieci na potrzeby osób w różnym wieku, poszukiwanie możliwych rozwiązań na ich realizację. Zadania dzieci dotyczą też praktycznej działalności na rzecz środowiska lokalnego i kształtowania poczucia sprawstwa i postaw patriotycznych.

### **Sposoby i formy realizacji założonych celów:**

Sposoby osiągania celów w ramach programu „Osiedlowy LEGO-świat” związane są z założeniami dyskursu wczesnej edukacji dziecka, zaproponowanego przez D. Klus-Stańską, a nazwanego dyskursem konstruktywistyczno-rozwojowym, gdzie nadrzędne założenie precyzuje rolę wychowanka jako badacza, zaś nauczyciela jako jednostkę zapewniającą mu aktywne poznawanie i empiryczne badanie świata. Założenie takie umożliwia przeplatanie się różnych aktywności w trakcie etapie edukacji przedszkolnej.

Realizacja idei konstruktywizmu pozwoli wszechstronnie i harmonijnie rozwijać osobowość dziecka w wieku przedszkolnym, jak również dać mu szansę na pozytywny start w późniejszych etapach edukacji. Zaplanowane działania uzewnętrzniają się w wykorzystaniu metod pracy z dzieckiem w przedszkolu zaproponowanych przez M. Kwiatkowską.

W trakcie zajęć zakłada się, wykorzystywanie:

a) metod czynnych:

- metodę kierowania aktywnością dzieci,
- metodę zadań stawianych dziecku,
- metodę ćwiczeń;

b) metod oglądowych:

- obserwacji i pokazu,
- przykładu osobistego nauczyciela,
- udostępniania sztuki;

c) metod słownych:

- rozmów,
- opowiadań,
- zagadek,
- objaśnień,
- instrukcji,
- sposoby społecznego porozumienia.

Powyższe metody będą łączone z metodami aktywizującymi, które wszechstronnie angażują dziecko, zwiększając jego aktywność w procesie kształcenia, co przekłada się na jego efektywność. Będą to takie metody, jak np. burza mózgów, słoneczko, burza pytań, mapa mentalna (obrazkowa), metoda 6 myślowych kapeluszy E. de Bono (wybrane kapelusze: biały, czerwony, żółty, czarny). Wykorzystywane będą formy: indywidualna, grupowa, zbiorowa w tych momentach toku zajęć, w których będzie to pożądane oraz uzasadnione metodycznie. Duży nacisk kładziony będzie na pracę grupową, która umożliwi wymianę doświadczeń oraz wzajemną inspirację do działania.

### Sposoby i procedury ewaluacji osiągnięcia celów:

Ewaluacja innowacji pedagogicznej „Osiedlowy LEGO-świat” będzie polegała na opracowaniu i zastosowaniu autorskich narzędzi, które pozwolą sprawdzić, jakie wiadomości i umiejętności zostały rozwinięte w trakcie realizowanych działań. Dzieci mogą dokonać oceny własnych odczuć związanych z warsztatami na końcu każdego spotkania, mając do dyspozycji matę emocji. Poprzez wskoczenie na pole z odpowiednią emotikoną opowiadają o odczuciach, jakie towarzyszyły im w trakcie zajęć. Kolejnym sposobem jest zastosowanie metody ewaluacyjnej „kosz i walizeczka”, gdzie zadaniem dzieci jest wrzucenie piłki symbolizującej rzeczy, które chcą wynieść z zajęć do walizeczki, wymieniają też elementy zajęć, które według nich powinny znaleźć się w koszu. W końcowej, pożegnalnej, części nauczyciel pyta dzieci, stosując metodę pogadanki i zadając pytania, np. „Czego dowiedzieliście się na warsztatach?”. Odpowiedzi dzieci udzielane w trakcie pogadanki pozwolą nauczycielowi zorientować się, co dzieci zapamiętały z zajęć i co potrafią zwerbalizować.

### Harmonogram działań:

Numer spotkania	Czas trwania	Tematyka zajęć	Zaplanowane działania
1.	40 min	„Jestem dobrym obserwatorem”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Spacer po najbliższym osiedlu.</li> <li>Praca w grupach, odnotowanie na karcie obserwacji elementów zaobserwowanych przez dzieci. Układanie klocków przy elementach, które dzieci zauważyły na spacerze.</li> </ul>
2.	40 min	„Gdzie mieszkam Ja i moi koledzy”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zapoznanie dzieci z różnymi rodzajami budynków mieszkalnych – konstruowanie ich za pomocą klocków LEGO.</li> </ul>
3.	40 min	„Różne budynki na osiedlu”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zapoznanie dzieci z infrastrukturą osiedli przy pomocy plansz demonstracyjnych.</li> </ul>
4.	40 min	„Kogo mogę spotkać na osiedlu”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Burza mózgów dotycząca osób, jakie dzieci mogą spotkać na osiedlu.</li> <li>Budowanie postaci i elementów, jakie mogłyby im posłużyć.</li> </ul>
5.	40 min	„Planuję moje wymarzone osiedle”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zbudowanie propozycji zabudowy infrastruktury, która może pojawić się na osiedlach według dzieci. Weryfikacja trafności i możliwości realizacji poszczególnych pomysłów.</li> <li>Praca metodą 6 myślowych kapeluszy – kapelusz zielony, „kreatywność”.</li> </ul>
6.	40 min	„Buduję osiedle moich marzeń”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konstruowanie makiety osiedla.</li> <li>Przeliczanie budynków, klasyfikowanie klocków zgodnie z określoną cechą.</li> </ul>
7.	40 min	„Buduję osiedle moich marzeń cd.”	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kontynuacja konstruowania makiety osiedla.</li> <li>Układanie nazw budynków z klocków z literami.</li> </ul>
8.	40 min	„Co może zdarzyć się na osiedlu?” – scenki dramatyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Odgrywanie scenek dramatycznych dotyczących sytuacji jakie mogą zdarzyć się na osiedlu pomiędzy różnymi osobami z wykorzystaniem elementów zbudowanych przez dzieci. Praca metodą 6-kapeluszy, kapelusz czarny i zielony.</li> </ul>



## Scenariusz

**Temat:** „Co może zdarzyć się na osiedlu?” – scenki dramowe

**Cele ogólne:**

- utrwalenie wiedzy dotyczącej zabudowy osiedla;
- doskonalenie umiejętności prezentowania swojego zdania na forum grupy;
- rozwijanie umiejętności oceny zachowań;
- doskonalenie umiejętności rozwiązywanie sytuacji problemowych w sposób twórczy;
- kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych.

**Cele operacyjne, dziecko:**

- wie, jakie budynki znajdują się na osiedlu;
- wyjaśnia, czym jest osiedle;
- ocenia możliwe zachowania pozytywne i negatywne wśród mieszkańców osiedla;
- poszukuje kreatywnych rozwiązań do sytuacji przedstawionych w scenkach: konflikt sąsiadów, wspólna zabawa, wypadek, zaginięcie psa itp.;
- dostrzega potrzeby różnych osób, nazywa emocje im towarzyszące;
- swobodnie prezentuje swoje zdanie na forum grupy.

**Metody nauczania:**

– pogadanka, rozmowa, burza mózgów, sposoby społecznego porozumiewania się, metody zadań stawianych dziecku.

**Formy organizacyjne zajęć:**

– jednostkowa, zbiorowa.

**Środki dydaktyczne:**

– makietka z klocków LEGO, plansze demonstracyjne z emocjami, kostka emocji.

**Przebieg zajęć:**

1. Przywitanie. Rozmowa z dziećmi na temat makiety wymarzonego osiedla, którą udało im się wypracować na poprzednich spotkaniach.
2. Burza mózgów dotycząca możliwych sytuacji, jakie dzieci mogą zaobserwować na osiedlach. Dzieci mogą wymyślać sytuacje, wspomagając się kostką emocji. Podają kolejno sytuacje radosne, smutne itp.
3. Nauczyciel dzieli grupę na 3-osobowe zespoły. Każdy z tych zespół otrzymuje 1 z wymyślonych wcześniej sytuacji i przedstawia scenkę z wykorzystaniem elementów przedstawionych na makiecie. Po każdej scenie dzieci oceniają, jak czuły się osoby w danej sytuacji. Razem z nauczycielem poszukują możliwych sposobów na jej rozwiązanie.
4. Podsumowanie zajęć. Nauczyciel zadaje pytania: „Jak podobały wam się zajęcia?”, „Jak pracowało wam się w grupie?”, „Czego dowiedzieliście się na warsztatach?”, „Co podoba wam się w wykonanych zadaniach?”.
5. Dzieci przy pomocy maty emocji pokazują, jakie uczucia towarzyszyły im podczas zajęć.

## Bibliografia

- Brzeziński, M. (2009). *Organizacja kreatywna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bender, D. (2016). Innowacje pedagogiczne – ważny element w rozwoju edukacji. *Hejnal Oświatowy*, 4, 5-8.
- Dudel, B., Kowalczyk-Wałędziak, M., Łogwiniuk, K., Szorc, K., Wróblewska, U. (2014). *Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej na przykładzie województwa podlaskiego*. Białystok: Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych.
- Ekiert-Grabowska, D. (1989). Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli. W: E. Półtorak, D. Gałan (2019). *Innowacyjny nauczyciel czyli kto? Próba definicji pojęcia „Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”* 51, 43-58.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2015). *Dziecięca matematyka – 20 lat później*. Warszawa: Centrum Edukacji Bliżej Przedszkola.
- Maszkę, A.M. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Marzec, B. (2017). *Praca dydaktyczna przedszkola w kontekście programowym i realizacyjnym*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.
- Filipowicz, R. (2018). Pozaformalna edukacja obywatelska. Wolontariat – przykład rozwiązań innowacyjnych w praktyce edukacyjnej. W: Z. Załona (red.), *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Giza, T. (2011). Innowacyjność jako kategoria ogólnopedagogiczna i dydaktyczna. W: M. Myszkowska-Litwa (red.), *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jobs, S. (2011). *Sekrety innowacji. Zupełnie inaczej – reguły przełomowego sukcesu*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaliszewska, M. (2016). Innowacje w przedszkolu. Przegląd problematyki. *Hejnal Oświatowy*, 4, 3-5.
- Kamiński, A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: T. Pilch, T. Bauman (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Karbowniczek, J. (red.). (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika Przedszkolna. Nowa Podstawa Programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2009). *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśniewska, M. (2011). Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką* (s. 293-320). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Przyborowska, B. (2014). *Pedagogika innowacyjności: Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r., Nr 56, poz. 506 z późn. zm).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).
- Smak, E. (2014). *Innowatyka w edukacji*. Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Sobol, E. (red.). (2002). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasieński, Z. (1971). Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji. W: B. Marzec (2017). *Praca dydaktyczna przedszkola w kontekście programowym i realizacyjnym*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.
- Półtorak, E., Gałan, D. (2019). Innowacyjny nauczyciel czyli kto? Próba definicji pojęcia. *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 51, 43-58.
- Schulz, R. (1980). Procesy zmian i odnowy w oświacie: wstęp do teorii innowacji W: Z. Załona (red.), (2015). *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Załona, Z. (red.). (2015). *Innowacyjność we współczesnej edukacji*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Zgólkowa, H. (red.). (1998). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- <https://centrummetodykrakowskiej.pl/metoda-krakowska>.
- <https://akademia.uczymydzieciprogramowac.pl/pl/udp#o-programie>.
- <https://czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/MartynaSzcotkaKatarzyna-Szewczuk.pdf>.
- <https://www.ore.edu.pl/2020/02/zmiany-innowacje-eksperymenty-w-poszukiwaniu-inspiracji-poradnik-dla-dyrektorow-szkol-i-nauczycieli/>.

**Paulina ZIĘBOWICZ**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **PRACE PLASTYCZNE DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM – PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELA DO ZAJĘĆ PLASTYCZNYCH I ICH REALIZACJA W PRAKTYCE**

### **Streszczenie**

Praca z dzieckiem w przedszkolu wymaga od nauczyciela konkretnych kompetencji zawodowych i umiejętności zawodowych. Dodatkowo, aby realizować kreowanie twórczości plastycznej, nauczyciel potrzebuje odpowiedniego zaplecza oraz wsparcia. Prace plastyczne, działalność plastyczna jest istotnym aspektem w życiu małego człowieka, gdyż obok mowy rysunek zajmuje ważne miejsce w komunikacji i wyrażaniu emocji. Twórczość plastyczna towarzyszy człowiekowi już od najmłodszych lat. Prace plastyczne odgrywają bardzo ważną rolę w życiu dziecka, wspierając jego rozwój i możliwości artystyczne.

**Słowa kluczowe:** plastyka, wiek przedszkolny, techniki plastyczne, nauczyciel, środki dydaktyczne, materiały plastyczne, metody zajęć plastycznych.

### **Summary**

Working with a child in kindergarten requires specific professional competences and skills from the teacher. Additionally, in order to create artistic creativity, the teacher needs appropriate background and support. Art works and art activity are an important aspect in the life of a little person, because next to speech, drawing plays an important role in communication and expressing emotions. Artistic creativity accompanies man from an early age. Art works play a very important role in a child's life, they support the child's development and artistic abilities.

**Key words:** art, preschool age, art techniques, teacher, teaching aids, art materials, methods of art classes.

### **Wprowadzenie**

Temat związany z pracami plastycznymi, twórczością plastyczną jest obecnie bardzo aktualny oraz istotny w wychowaniu i pedagogice. Prace plastyczne w życiu dziecka mają znaczącą rolę – rozwijają kreatywność, wyobraźnię, fantazję i wzbogacają poczucie własnej wartości. Dodatkowo usprawniają prawidłowy chwyt i przygotowują rękę do pisania. Wytwór plastyczny jest – obok mowy – jedną z pierwszych form ekspresji dziecka, prostym środkiem, jakim może ono określić swoje istnienie w świecie.

Twórczość plastyczna towarzyszy człowiekowi od najmłodszych lat. Plastyka, prace plastyczne dla młodszych dzieci są intuicyjną formą zabawy. Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule jest plastyka, prace plastyczne i ich praktyczna realizacja przez nauczyciela w przedszkolu. Zadaniem nauczyciela wychowania przedszkolnego jest stwarzanie jak największej ilości sytuacji kreatywnych. Obcowanie z plastyką i twórczością plastyczną stanowi ważny element wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Niezwykle

istotna dla nauczyciela w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym jest znajomość różnych technik plastycznych i materiałów plastycznych. Dodatkowo nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien być świadomy korzyści, jakie daje wykorzystywanie prac plastycznych w pracy z dziećmi.

### **1. Analiza wybranych pojęć (twórczość plastyczna, ekspresja plastyczna, techniki plastyczne, aktywność plastyczna)**

Analizę wybranych pojęć zacząć warto od twórczości plastycznej. Według S. Popka, jest to „proces dokonywania zmiany, przetwarzania i wytwarzania form wizualnych” (2010, s. 11). Dla dziecka twórczość plastyczna jest czymś więcej – „jest naturalną właściwością psychiki dziecka, treścią i formą jego przeżyć, a zwłaszcza kontaktów z otaczającym światem” (Popek, 2008, s. 14). Twórczość plastyczna to cenny składnik w wychowaniu dzieci młodszych, „bez względu na to, jak bywa interpretowana, jest czynnikiem odpowiadającym za harmonijny rozwój jednostki” (Łopot-Dzierwa, 2011, s. 78). Ekspresja jest spontaniczna, ujawnia rzeczywiste emocje, obawy czy przeżycia dzieci. Ekspresja plastyczna stanowi jedną z najważniejszych form działalności dziecka w wieku przedszkolnym. „Poprzez prace plastyczne dzieci wyrażają własne emocje, zainteresowania oraz pasje” (Chowaniak, Molenda, 2014, s. 5). Należy także zapoznać się z terminem „techniki plastyczne”. „Najprościej rzecz ujmując: jest to całokształt środków i rozwiązań technicznych (artystycznych), które służą do wyrażania siebie i realizacji zadań zakresie plastyk” (Łopot-Dzierwa, 2018, s. 9). W literaturze przedmiotu znajdują się różne podziały technik plastycznych. Techniki plastyczne przeznaczone do pracy z dziećmi różnią się od tych, którymi posługują się profesjonalni artyści. Techniki plastyczne dzielimy na:

- techniki rysunkowe;
- techniki malarskie;
- techniki graficzne;
- techniki rzeźbiarsko-modelarskie;
- techniki papierowe płaskie i przestrzenne;
- techniki mieszane (Ibidem, s. 8).

Praca z dzieckiem w przedszkolu wymaga od nauczyciela konkretnych kompetencji zawodowych oraz umiejętności zawodowych. Aby realizować kreowanie twórczości plastycznej, nauczyciel potrzebuje odpowiedniego zaplecza i wsparcia. „W edukacji ku twórczości postać nauczyciela jest kluczowa. Jego mądre pojmowanie własnej roli wyznacza szkolne horyzonty rozwoju dziecka” (Sajdak, 2008, s. 257). Aktywność plastyczna w przedszkolu przybiera formę uzupełnienia, a także urozmaicenia zajęć dydaktycznych. „Nauczyciel organizuje takie zajęcia, by dzieci miały kontakt ze sztuką plastyczną, techniką i architekturą, nauczyły się technik plastycznych, konstruowania różnych obiektów i budowli, poznały sposoby wykorzystywania narzędzi oraz materiałów plastycznych i konstrukcyjnych, sposoby łączenia ze sobą różnych materiałów” (Leżańska, Płociennik, 2021, s. 255). Oprócz twórczości, aktywność plastyczna ma wpływ na poczucie bezpieczeństwa i akceptacji własnego „ja” przez dziecko. „Od pedagoga zależy, czy szanse, którymi obdarowała dziecko natura lub które zaszczerpiła we wczesnych latach matka, zastaną – przez działania edukacyjne – zmarnowane, czy wykorzystane” (Sajdak, 2008, s. 257). Prace plastyczne, działalność plastyczna jest istotnym aspektem w życiu małego człowieka – obok mowy rysunek zajmuje ważne

miejsce w komunikacji i wyrażaniu emocji. W literaturze przedmiotu można spotkać pogląd, że „rysunek jest jedną z najstarszych form aktywności artystycznej. (...) Przez całe stulecia rysunek stanowił punkt wyjścia do dalszych działań artystycznych” (Łopot-Dzierwa, 2018, s. 9). Rysunek jako pierwszy pojawia się w aktywności dziecka. „Poczynając od bazgroty, dziecko tworzy proste kompozycję zgeometryzowane, a następnie przekształca je w rozbudowane kompozycje o określonej tematyce” (Ibidem). Kolejną techniką prac plastycznych dziecka jest malarstwo. Od najmłodszych lat dzieci używają farb i pędzla, by w pierwszej kolejności tworzyć plamy, przechodząc do tematycznych obrazków. „Kiedy mówimy o malarstwie (...), mamy na myśli tworzenie obrazu za pomocą barwnych pigmentów” (Ibidem).

Ekspresja plastyczna jest spontaniczna, ujawnia rzeczywiste emocje, obawy czy przeżycia dzieci, stanowiąc jedną z najważniejszych form jego działalności w wieku przedszkolnym. „Poprzez prace plastyczne dzieci wyrażają własne emocje, zainteresowania oraz pasje” (Chowaniak, Molenda, 2014, s. 5). Przy pomocy faktur i barw ekspresja pozwala na przekazywanie przez dzieci, w jaki sposób spostrzegają świat i jaką wiedzę posiadają na jego temat.

## 2. Metodologiczne założenia badań własnych

Autorka podjęła się odpowiedzi na 2 problemy szczegółowe. *Jaka jest opinia nauczycieli wychowania przedszkolnego o ich przygotowaniu do realizacji zajęć plastycznych w przedszkolu?* oraz *Jak są realizowane prace plastyczne w przedszkolu?* Zmiennymi zależnymi są:

- opinia nauczycieli wychowania przedszkolnego na temat ich przygotowania do realizacji prac plastycznych;
- wiedza nauczyciela na temat technik plastycznych, wykorzystywanych w przedszkolu podczas pracy z dziećmi wieku przedszkolnym;
- podejmowanie samokształcenia nauczycieli w zakresie technik plastycznych.
- realizacja w praktyce przez nauczyciela prac plastycznych w przedszkolu;
- realizacja treści podstawy programowej przez nauczyciela w przedszkolu.
- opinia na temat przygotowania nauczyciela do prowadzenia zajęć plastycznych.

Zmienną niezależną jest z kolei staż pacy zawodowej nauczycieli. Metody wykorzystane do zebrania materiału faktograficznego, pozwalającego na odpowiedź na pytania problemowe, to: ankieta, obserwacja oraz analiza dokumentów. Ankieta przeznaczona była dla nauczycieli edukacji przedszkolnej, a składała się z 23 pytań, w tym 10 otwartych i 13 zamkniętych. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli był wiodącym narzędziem podczas wykonywania badań własnych. Ankiety zgromadzone zostały w formie elektronicznej, a udostępnione były na portalu społecznościowym, w grupach przeznaczonych dla nauczycieli edukacji przedszkolnej w postaci linku. Zebrano w ten sposób 78 ankiet, 22 ankiety zostały wypełnione w formie papierowej przez nauczycielki z przedszkoli z Nowego Sącza. W swojej pracy Autorka posłużyła się obserwacją bierną, standaryzowaną, a także jawną, a obserwowano 9 nauczycieli pracujących w przedszkolu podczas prowadzenia zajęć plastycznych. Obserwacje odbyły się w 2 przedszkolach prywatnych na terenie Nowego Sącza, trwając 20-30 minut. W badaniu brało udział 7 nauczycieli kontraktowych, 1 nauczyciel stażysta i 1 nauczyciel mianowany. Trzecim narzędziem, które wykorzystane zostało do przedstawienia wyników badań, był kwestionariusz analizy prac plastycznych. Uzyskano dzięki temu łącznie

104 prace plastyczne, zebrane z 9 grup przedszkolnych, a w tym 6 grup (2 grupy 5-latków, grupa 4-latków oraz grupa 6-latków, grupa 6- i 7-latków) z Niepublicznego Przedszkola Lokomotywa w Nowym Sączu, 2 z Niepublicznego Przedszkola Galicyjskiego w Nowym Sączu (grupa 5- i 6-latków, grupa 4-latków), a 1 (6-latków) z Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 2 w Nowym Sączu.

### 3. Analiza wyników badań własnych

#### 3.1. Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji prac plastycznych

W tej części Autorka odniesie się do wiedzy nauczycieli wychowania przedszkolnego na temat prac plastycznych, znajomości technik oraz wykorzystywania ich w praktyce edukacyjnej przedszkola. Z przeprowadzonych badań własnych wynika, że nauczyciele pracujący w przedszkolu znają tylko niektóre techniki plastyczne. Używają najczęściej technik rysunkowych i malarskich. Wszyscy badani (100 osób) znają techniki rysunków z wykorzystaniem: ołówka, długopisu, węgla, kredek ołówkowych, suchych i mokrych pastelii oraz markerów. Malowanie (farbami kryjącymi, plakutowymi, temperami, akwarelami) znają wszyscy ankietowani (100 osób), malowanie (palcami, na kalce, na innych podkładach) rozpoznaje 92 respondentów, a inne techniki malarskie połowa badanych. Techniki modelowania (w plastelinie, cieście solnym, glinie, masie papierowym) i wycinanki (z kolorowego papieru, kolorowych gazet, z bibuły) są znane wszystkim respondentom (100 osób), a wydzieranka z gazety 76 osobom. Kolejne zestawienie danych ilościowych ukazuje, że najbardziej znaną techniką wśród badanej grupy nauczycieli jest stemplowanie (93 osoby), choć malowanie bibułą (88 osób), wyklejanka z materiału przyrodniczego (85 osób), a także wydrapywanka (84 osób) są również przez nich rozpoznawane. Najrzadziej wskazywane techniki to batik (10 osób), grafika użytkowa (12 osób) i grafika warsztatowa (13 osób).

Badani nauczyciele w ankiecie odnosili się także do swojego przygotowania do prowadzenia zajęć plastycznych w przedszkolu. Ponad połowa ankietowanych określa swoje przygotowanie do prowadzenia zajęć plastycznych jako dobre (61%), 23% ocenia je jako bardzo dobre, a 15% badanych jako średnie. Nauczyciele wypowiedzieli się też na temat dotyczący podejmowania doskonalenia, doksztalcenia i samokształcenia w zakresie technik plastycznych. Połowa respondentów podejmuje samokształcenie i doskonalenie w zakresie metodologii zajęć plastycznym. Zagadnienie to ukazane zostało w tabeli 1, w której przedstawiono zależność pomiędzy zmienną niezależną, którą jest stopień awansu, a zmienną zależną, czyli podejmowaniem samokształcenia przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie technik plastycznych.

Tabela 1

*Stopień awansu zawodowego a podejmowanie samokształcenia w zakresie technik plastycznych (N=100)*

Lp.	Stopień awansu zawodowego nauczyciela	Liczba	Podejmowanie samokształcenia	
			tak	nie
1.	Nauczyciel stażysta	37	12	25
2.	Nauczyciel kontraktowy	48	23	24
3.	Nauczyciel mianowany	9	8	1
4.	Nauczyciel dyplomowany	6	6	0
<b>Razem</b>		<b>100</b>	<b>49</b>	<b>50</b>

Źródło: badania własne.

Spośród 37 badanych nauczycieli stażystów tylko 12 podejmuje samokształcenie w zakresie technik plastycznych, a z 48 ankietowanych nauczycieli kontraktowych doskonalili się w tym zakresie połowa (23 osoby). Wszyscy nauczyciele mianowani oraz dyplomowani podejmują doksztalcanie w obszarze zajęć plastycznych.

Tabela 2

*Stopień awansu zawodowego a rodzaj podejmowanego szkolenia w zakresie plastyki (N=100)*

Lp.	Stopień awansu	Liczba	Rodzaj szkolenia		
			Internet (poszukiwanie inspiracji)	kursy o tematyce plastycznej	zajęcia plastyczne
1.	Nauczyciel stażysta	37	30	9	2
2.	Nauczyciel kontraktowy	48	31	15	4
3.	Nauczyciel mianowany	9	9	5	4
4.	Nauczyciel dyplomowany	6	6	6	3
<b>Razem</b>		<b>100</b>	<b>76</b>	<b>35</b>	<b>13</b>

Źródło: badanie własne.

Kolejna zależność pomiędzy zmienną niezależną, którą jest stopień awansu zawodowego, a zmienną zależną: rodzaj podejmowanych szkoleń w kierunku plastycznym przez nauczycieli wychowania przedszkolnego wykazała, że nauczyciele stażyści (37) pogłębiają wiedzę i poszerzają swoje kompetencje głównie za pomocą Internetu. Nauczyciele kontraktowi (15 z 48) częściej korzystają z kursów o tematyce plastycznej. Nauczyciele posiadający najwyższy stopień awansu zawodowego, czyli dyplomowani, podejmują kursy w zakresie doskonalenia plastycznego. Niezależnie od stopnia awansu zawodowego, najmniej podejmowanym rodzajem doksztalcania przez nauczycieli jest bezpośredni udział w zajęciach plastycznych.

Inną techniką badawczą, którą posłużono się w celu zebrania empirycznego materiału, była obserwacja zajęć plastycznych prowadzonych w przedszkolu przez nauczycieli. W badaniach tych wzięło udział 7 nauczycieli kontraktowych, 1 nauczyciel stażysta i 1 nauczyciel mianowany. Z obserwacji Autorki wynika, że badani nauczyciele posiadają wiedzę w zakresie podstawowych technik plastycznych, ponieważ korzystają z nich w procesie edukacyjnym. 5 nauczycieli kontraktowych wykorzystało techniki: wycinanki z kolorowego papieru, malowanie farbami, stemplowanie, praca plastyczna z wykorzystaniem materiału przyrodniczego, rysowanie kredkami, wydzieranka z papieru kolorowego, malowanie farbami na folii spożywczej. Nauczyciel stażysta wykorzystał gotowy szablon do wycięcia i złożenia przez dzieci. Nauczyciel mianowany posłużył się techniką mieszaną (malowanie bibułą i malowanie flamastrami). 8 z obserwowanych nauczycieli wykazało się dobrą znajomością metodyki wprowadzania wybranej przez siebie techniki, natomiast 2 pozostałych (nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy) miało problem w przekazaniu prawidłowych oraz jasnych instrukcji wykonania pracy plastycznej przez dzieci.

Zebrany materiał faktograficzny pozwolił odpowiedzieć na jeden z problemów szczegółowych. Wiedza nauczycieli odnośnie do prac plastycznych w przedszkolu jest związana z ich stażem pracy pedagogicznej i podejmowaniem samokształceniem w zakresie technik plastycznych. Staż pracy nauczyciela i podejmowane samokształcenie



oddziałują na wiedzę dotyczącą technik plastycznych wykorzystywanych w przedszkolu. Im wyższy stopień awansu zawodowego nauczyciela, tym częściej podejmowane jest doskonalenie w zakresie prac plastycznych oraz szersza jest wiedza i świadomość korzystania z rozmaitych technik plastycznych. Nauczyciele stażysty rzadziej podejmują samokształcenie i poszerzają wiedzę na temat technik wykorzystywanych w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. W celu poszukiwania inspiracji najczęściej korzystają z Internetu. W swojej pracy nauczyciele z mniejszym stażem zawodowym wybierają zazwyczaj techniki rysunkowe i malarskie.

### **3.2. Praktyczna realizacja prac plastycznych w przedszkolu przez nauczycieli**

Niniejsza część opracowania odnosi się do praktycznej realizacji prac plastycznych w przedszkolu przez nauczycieli. Badani deklarowali, jakie formy i metody wykorzystują podczas prowadzenia zajęć plastycznych w przedszkolu. Dane ilościowe uzyskane od nauczycieli wychowania przedszkolnego, dotyczące form organizacji pracy stosowanych podczas realizowania prac plastycznych na zajęciach edukacyjnych w przedszkolu, wskazują, że wszyscy ankietowani (100 osób) stosują formę pracy indywidualnej w czasie zajęć plastycznych, ale większość (97 osób) sięga też po formę grupową, zaś 63 osoby pracują z dziećmi w formie zespołowej. Konkludując, najczęściej stosowane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego są formy organizacji zajęć: indywidualna oraz grupowa.

Kolejne dane, zebrane dzięki kwestionariuszowi ankiety, dotyczą metod pracy na zajęciach plastycznych z dziećmi w wieku przedszkolny. Ze 100 badanych aż 94 osoby używają metody swobodnej ekspresji, a wszyscy korzystają z metody zadań inspirowanych. Obydwie te metody prowadzenia zajęć plastycznych są więc stosowane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego. Zestawienie wyników dotyczących częstotliwości prowadzenia zajęć przez nauczycieli plastycznych w przedszkolu prezentuje się w następujący sposób: 42% badanych nauczycieli deklaruje, że prowadzi zajęcia plastyczne 2 razy w tygodniu, a 24% 3 razy w tygodniu. 14% respondentów prowadzi twórcze zajęcia 4 razy w tygodniu, 12% 5 razy w tygodniu, a 8% tylko raz w tygodniu. Większość badanych nauczycieli pracujących w przedszkolach (94 osób) uzyskuje pomoc od dyrektora placówki w formie zakupu potrzebnych materiałów, a 41 osób otrzymuje konkretne pomoce dydaktyczne. Tylko 25 respondentów zaznaczyło, że posiada odpowiednie miejsce do prowadzenia zajęć plastycznych. 5 ankietowanych zaznaczyło kategorie „inne”, 3 osoby zostawiły puste miejsce, natomiast w 2 pojawiła się tak sformułowana odpowiedź: „opłata szkoleń w kierunku plastycznym”, „warsztaty plastyczne dla dzieci”.

Dzięki ankiecie uzyskano 447 odpowiedzi dotyczących materiałów plastycznych oraz 151 odpowiedzi dotyczących środków dydaktycznych wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Najczęściej podawane materiały plastyczne, którymi dysponują badani nauczyciele, to: farby (59 odpowiedzi), klej (44 odpowiedzi), nożyczki (30 odpowiedzi), kartki papieru białe i kolorowe (48 odpowiedzi), bibuła (51 odpowiedzi), kredki (58 odpowiedzi), pastele (29 odpowiedzi) i plastelina (36 odpowiedzi). Od 4 badanych uzyskano odpowiedź: „dyrektor przedszkola zapewnia wszystkie materiały, jakich potrzebujemy”, 17 respondentów twierdzi, że posiada w przedszkolu „podstawowe” materiały plastyczne, a 2 nauczycieli posiada „wszystkie” materiały plastyczne.

Autorkę artykułu w przeprowadzonym badaniu interesowało też, jakie środki dydaktyczne wykorzystywane są podczas zajęć plastycznych. Duża liczba osób wymieniała: tablicę multimedialną (10 odpowiedzi) i magiczną ścianę (10 odpowiedzi), prezentacje multimedialne (14 odpowiedzi), plansze demonstracyjne (37 odpowiedzi), ilustracje (rysunki, retrospekcje obrazów) (7 odpowiedzi), wiersze, opowiadania oraz piosenki (11 odpowiedzi). Kilko badanych (5 osób) udzieliło odpowiedzi: „ogólnodostępne”, „wizualne”, a 19 wpisywało tą samą odpowiedź w materiałach plastycznych i środkach dydaktycznych – najczęściej w obydwu kategoriach pojawiały się materiały plastyczne takie, jak: klej, farba, kredki itd. Na tej podstawie można wnioskować, że nie wszyscy z badanej grupy nauczycieli dostrzegają różnicę pomiędzy materiałami plastycznymi a środkami dydaktycznymi, wykorzystywanymi do zajęć plastycznych.

Kolejną metodą użytą do zebrania rzetelnego materiału jest obserwacja nauczycieli prowadzących zajęcia plastyczne w przedszkolu. Podczas 3 obserwacji, które trwały od 20 do 30 minut, zauważono, że nauczyciel dysponował odpowiednim miejscem do prowadzenia zajęć plastycznych – duża sala, stoły z dużą powierzchnią do pracy, 1 placówka była wyposażona w małe sztalugi (położone na stolikach), a 6 z 9 pozostałych zajęć odbywała się na niewielkiej przestrzeni, gdzie dzieci siedziały blisko siebie i miały mało miejsca do swobodnej pracy. Każdy z obserwowanych nauczycieli przed rozpoczęciem zajęć przygotowywał odpowiednio salę (zabezpieczał stoły folią lub papierem), a także dysponował materiałami plastycznymi, których dzieci potrzebowały do wykonania pracy plastycznej w wybranej przez nauczyciela technice. 2 nauczycieli posłużyło się środkami dydaktycznymi, 1 gotowym szablonem i 1 filmem edukacyjnym oraz planszą demonstracyjną.

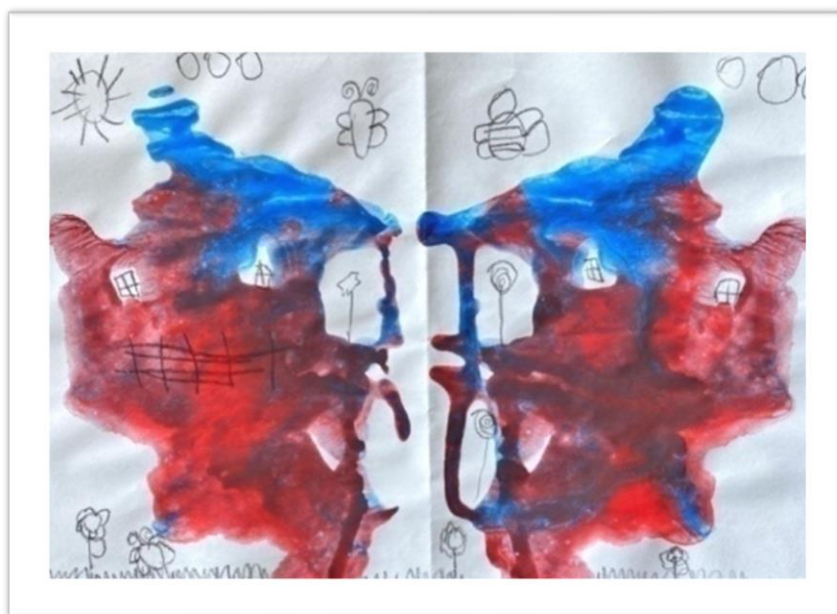
Dopełnieniem stanowiska respondentów na temat realizacji w praktyce prac plastycznych na zajęciach w przedszkolu są odpowiedzi na pytania otwarte w ankiecie, np.: „Większość z wymienionych w poprzednich pytaniach technik umożliwia realizację tematyki zajęć. Na przykład tematykę dotyczącą jesieni można zrealizować, zarówno malując „jesień”, rysując, można stworzyć kompozycję z darów jesieni, można ulepić Panią jesień lub jesienne drzewo, można za pomocą topienia kredek świecowych stworzyć jesienne drzewo, można stemplować jesienne liście”, „Jeśli się ma pomysł, to każdą pracę można wykonać do danej tematyki”, „Myślę, że każda technika wpisuje się w daną tematykę zajęć”. Dość spora liczba ankietowanych udzieliła odpowiedzi: „wszystkie” (41 odpowiedzi), „każde” (11 odpowiedzi), „różne” (5 odpowiedzi), a 43 badanych wymieniło techniki takie, jak: malarstwo, rysunek, wycinanka czy też praca plastyczna z wykorzystaniem materiału przyrodniczego.

Kolejną metodą, która posłużyła do zdobycia odpowiedzi na pytanie problematyki badawczej, to analiza rysunku dziecka. Analizie poddano 104 prace, które wykonane zostały w 9 technikach. Prace tworzone przez 5-letnie dzieci zostały wykonane techniką wycinanki z kolorowego papieru. Podczas obserwacji zauważono, że dzieci, wykonując prace plastyczne, były bardzo skupione, a trudność sprawiało im składanie i łączenie elementów. Po zakończonej pracy były zadowolone z efektu.



*Rysunek 1.* Technika: wycinanka z kolorowego papieru, dziecko 5 lat.  
Źródło: badania własne.

Kolejne prace zostały wykonane techniką dekalkomanii też przez dzieci 5-letnie. Dzieci, tworząc prace, wykazywały duże zainteresowanie i skupienie. Były zafascynowane, wykonując kleksy i bardzo kreatywne, odkrywając ciekawe rzeczy, postacie i zwierzęta z powstałych plam. Analizowano też prace plastyczne wykonane techniką stemplowania i kleksografii, które były wykonane przez dzieci 4-letnie. Praca sprawiła im dużo radości i satysfakcji z uzyskanego efektu. Dzieci wykazały się dużą kreatywnością, zwłaszcza podczas poszukiwania w swoich pracach nowych elementów (kleksografia).



*Rysunek 2.* Technika: dekalkomania. „Domy w ulicze”, dziecko 5 lat.  
Źródło: badania własne.



Rysunek 3. Technika: stemplowanie. „Łąka”, dziecko 4 lata.  
Źródło: badania własne.

Przy pracy plastycznej związanej z techniką darów jesieni, wykonanej przez 4-letnie dziecko, wykorzystano kaligrafię i stemplowanie. Ostatnia przedstawiona praca została wykonana techniką farbowania ołówkiem i uzupełniona ołówkiem. Praca była czasochłonna, ale efekt zachwycający.



Rysunek 4. Technika: stemplowanie i malowanie flamastrami. „Jesienne liście”, dziecko 6 lat.  
Źródło: badania własne.



Rysunek 5. Technika: farbowanie bibułą i rysowanie ołówkiem. „Bukiet dla mamy”, dziecko 7 lat.  
Źródło: badana własne

### Podsumowanie

Konkludując, na podstawie przedstawionego materiału faktograficznego można stwierdzić, że zajęcia plastyczne i prace plastyczne realizowane w przedszkolu przy użyciu rozmaitych technik plastycznych, rozmaitych metod i form pracy zazwyczaj są dopełnieniem zajęć tematycznych. W praktyce przedszkola prace plastyczne i zajęcia plastyczne realizowane są przy użyciu różnych technik plastycznych. Każda technika plastyczna może być w umiejętny sposób dobrana do tematyki zajęć. Podczas obserwacji zauważono, że jednak najchętniej wybieraną formą zajęć plastycznych jest forma indywidualna, zaś najczęściej stosowaną metodą zajęć plastycznych – metoda zadań inspirowanych.

Analiza zebranego materiału badawczego umożliwiła odpowiedź na pytanie, które dotyczyło przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego na temat technik plastycznych, wykorzystywanych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Samokształcenie i staż pracy nauczyciela ma znaczenie w posiadaniu wiedzy odnośnie do technik plastycznych przez nauczyciela. Im wyższy staż pracy nauczyciela, tym większa świadomość i wiedza w zakresie twórczości plastycznej. Nauczyciele wyższym stażem pracy zawodowej częściej podejmują samokształcenie w zakresie plastycznym.

Odpowiadając na kolejny problem, odnoszący się do prac plastycznych, które realizowane są w praktyce przedszkola, stwierdzić można, że prace plastyczne stanowią dopełnienie zajęć tematycznych. Zajęcia plastyczne są prowadzone przy użyciu rozmaitych technik plastycznych, różnych metod i form pracy. 100 ankietowanych nauczycieli stosuje metodę zadań inspirowanych, zaś 94 nauczycieli używa metody swobodnej ekspresji.

Podsumowując, można potwierdzić, że prace plastyczne dzieci w przedszkolnym wieku są istotnym elementem w ich rozwoju oraz edukacji. Wspierają rozwój sfery fizycznej, w tym m.in. małej motoryki i koordynacji wzrokowo ruchowej, a twórcza ekspresja pozwala na rozwijanie wyobraźni i uwagi. Podczas zajęć plastycznych dzieci pobudzają swoją aktywność twórczą i pogłębiają poczucie własnej wartości.

Twórczość plastyczna towarzyszy człowiekowi już od najmłodszych lat. Prace plastyczne odgrywają bardzo ważną rolę w życiu dziecka, wspierając jego rozwój oraz możliwości artystyczne. Pobudzają do twórczej ekspresji i oddziałują na wszystkie sfery rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Dziecko podczas zajęć plastycznych rozwija swoją wyobraźnię, poczucie własnej wartości i uczy się współpracy.

### **Bibliografia**

- Chowaniak, J., Molenda J. (2014). *Dziecko w świecie ekspresji plastycznej – wykorzystanie twórczych technik plastycznych w pracy z dzieckiem przedszkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Leżańska, W., Płóciennik E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Łopot-Dzierwa, K. (2011). *Techniki plastyczne w pracy z dziećmi*. Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.
- Łopot-Dzierwa, K. (2018). *Techniki plastyczne w pracy z dzieckiem*. Kraków: CEBP.
- Popek, S.L. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sajdak, A. (2008). *Edukacja Kreatywna*. Kraków: WAM.

**CZĘŚĆ IV.**  
**KONTEKSTY KOMUNIKACJI I KARY**  
**W WYMIARZE SPOŁECZNYM**

**Joanna JACHIMOWICZ, Zdzisława ZACŁONA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

## **O POTRZEBIE KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE**

### **Streszczenie**

Świat współczesny stawia przed ludźmi konieczność komunikowania się z osobami różnych kultur w wielu obszarach życia. Poznawanie innych kultur nie jest łatwe, lecz konieczne, aby ograniczać lub niwelować niepewności wynikające z dialogu pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Jest to szczególnie ważne w sytuacjach, kiedy zależy nam na dobrych wzajemnych relacjach i pozytywnej współpracy naukowej, gospodarczej, ekonomicznej czy biznesowej. Duża złożoność procesów komunikacji międzykulturowej i wielorakość oraz dynamika ich uwarunkowań, wymagają, aby w globalnym społeczeństwie nabywać zarówno wiedzę, praktyczne umiejętności, jak i odpowiednie postawy społeczne przydatne w procesach komunikacyjnych między osobami różnych kultur.

**Słowa kluczowe:** komunikacja międzykulturowa, komunikacja werbalna i niewerbalna, bariery w komunikacji międzykulturowej.

### **Summary**

The modern world makes it necessary for people to communicate with people of different cultures in many areas of life. Getting to know other cultures is not easy, but it is necessary to reduce or eliminate uncertainties resulting from the dialogue between the sender and the recipient. This is particularly important in situations where we care about good mutual relations and positive scientific, economic, economic or business cooperation. The high complexity of intercultural communication processes and the multiplicity and dynamics of their determinants require that in a global society acquire both knowledge, practical skills and appropriate social attitudes useful in communication processes between people of different cultures.

**Key words:** intercultural communication, verbal and non-verbal communication, barriers in intercultural communication.

### **Wprowadzenie**

Wiedza i umiejętności w zakresie komunikowania się z osobami pochodzącymi z różnych kultur to szeroki, ale bardzo interesujący obszar zagadnień. Szczególnego znaczenia nabiera on w świecie współczesnym, w którym rozwinięte kontakty handlowe, swobodne przemieszczanie się ludzi czy wycieczki zagraniczne są nieodłączną częścią życia. Świat zawsze był wielokulturowy, ale dziś procesy globalizacji powodują, że musimy żyć w wielokulturowej rzeczywistości. W tym kontekście teza o dobrej komunikacji między osobami wywodzącymi się z odmiennych kultur staje się kluczowa.



Zrozumienie i akceptowanie różnic, nieuleganie stereotypom, a dostrzeganie zalet w inności, pozwala nie wyciągać pochopnych wniosków, a budować pozytywne relacje w kontaktach międzyosobowych w oparciu o niezbędną wiedzę na ten temat. Zaakceptowanie odmienności kulturowych jako czegoś naturalnego i chęć poznania zwyczajów, wartości oraz przekonań ludzi z innych części świata ułatwiają komunikację międzyosobową. Odejście od stereotypizacji w odniesieniu do kultury, religii, narodowości innych ludzi, którzy posiadają odmienne od naszego systemu przekonań, a także poszukiwanie danych i faktów dających dodatkowe informacje o ich życiu pozwalają świadomie lepiej poznać inne osoby i rozwijać właściwe relacje interpersonalne (Kuhnke, 2017, s. 114).

Podstawą komunikacji międzykulturowej jest interakcja, w której zakłada się, że człowiek pochodzący z „innej” kultury jest równym partnerem. Międzykulturowa komunikacja to proces, w którym niezmiernie ważne jest znaczenie kontekstu, czyli „znajomości sytuacji, w jakiej wypowiedź została zrealizowana” (Nęcki, 2000, s. 92). W kontekście komunikacji wielokulturowej istotny jest kontekst interpersonalny, w którym analizie podlega to „kto z kim?” się komunikuje (Ibidem, s. 94) i kontekst kulturowy. Z. Nęcki podkreśla, że w aspekcie kontekstu kulturowego istotne jest ujęcie tego, czy osoby komunikujące się pochodzą z tej samej kultury, uwzględnienia różnic, jakie podlegają implementacji do języka w ujęciu diachronicznym i zwrócenia uwagi na to, jak zaistniałe równice umożliwiają utworzenie wspólnoty przekonań między nadawcą i odbiorcą w interakcji komunikacyjnej (Ibidem, s. 96-97). Z tak rozumianego kontekstu kulturowego wynika zatem jego związek z przekonaniami, wartościami, poglądami osób komunikujących się i konieczność istnienia jakiegokolwiek wspólnoty w tym zakresie, żeby mogło zaistnieć porozumienie komunikacyjne i aby ewentualna komunikacja odbywająca się pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych mogła być skuteczna.

### **1. Komunikacja międzykulturowa w świecie współczesnym**

Do ważnych konsekwencji globalizacji dla współczesnych społeczeństw można zaliczyć 3 zjawiska. Pierwsze to wzajemne przenikanie się, czyli dyfuzja ideologii, wzorów, stylów życia, upodobań i technologii, które z dużą intensywnością rozprzestrzeniają się w świecie. Zjawisko drugie dotyczy budowy społeczeństw ponadczasowych, a jego efektem jest uniwersalizacja kultury. Ma to bezpośredni związek z zanikaniem granic pomiędzy kulturami i osłabieniem barier w komunikowaniu się. Trzecie zjawisko, które jest efektem globalizacji, to tzw. globalizm, czyli kompleks/zbiór różnorodnych postaw i tożsamości etnicznych oraz narodowych. Można stwierdzić, że cechą współczesnych społeczeństw jest związek pomiędzy tym, co zewnętrzne i wewnętrzne dla każdej innej kultury (Palczyński, 2009, s. 57-68).

Wielowymiarowość, złożoność i wielopłaszczyznowość globalizacji niesie ze sobą uniwersalizację różnych elementów rzeczywistości, generowanych przez poszczególne grupy kulturowe, tj. język, obyczaje, moda, religia, dzieła sztuki, programy komputerowe, przepisy kulinarne i inne. Można zatem przyjąć, że globalizacja rozumiana jest jako „proces mieszania się kultur, choć zarazem łatwo zauważyć, że jest to dążenie do dominacji jednej, partykularnej, osobnej kultury nad innymi. (...) Konsekwencją tego procesu jest wielość hybrydalnych tworów przybierająca postać globalnego interkulturowego melanżu” (Nowicka, 2006, s. 433). Mamy tu do czynienia z procesami nakładania się zjawisk, form społecznych oraz praktyk kulturowych. Współczesna wielokulturowość

jest wieloczynnikowa, wielozakresowa i wpisuje się w mechanizm rozwoju społeczeństw. Opierając się na zdaniu E. Nowickiej, można stwierdzić, że globalizacja może prowadzić do dyfuzji składników kultur i powstawania nowych twórców kulturowych, jak również generować powstawanie dążeń o charakterze hegemonii jednych kultur nad innymi, nie do końca przyczyniając się do budowania wspólnoty kultur i społeczeństw.

Przenikanie się elementów kultur i ich implementacja do innych twórców kulturowych odbywa się poprzez transgresję. L. Korporowicz uważa, że we współczesnym świecie spotykamy się z różnymi formami transgresji, czyli działań polegających na świadomym przekraczaniu dotychczasowych granic materialnych, społecznych, symbolicznych oraz wychodzeniem poza struktury funkcjonowania, systemy doświadczeń, wartości i sposoby komunikowania. Działania transgresyjne są szczególnie widoczne w kontaktach interpersonalnych, działaniach zespołowych w sytuacjach kryzysowych i innowacyjnych, które wymagają niestandardowego myślenia, nowych pomysłów czy zmian postaw ludzi. Chociaż nie jest to zagadnienie zupełnie nowe, to niewątpliwie jest charakterystyczne dla obszarów komunikacji międzykulturowej, która z natury wychodzi poza ustalone kanony, reguły, konwencje i praktyki. W jej obszarach na wielu płaszczyznach jasno uwidacznia się wchodzenie w nowe przestrzenie mentalne, kulturowe i środowiskowe (Korporowicz, 2011, s. 141). Zagadnienie komunikacji międzykulturowej nierozzerwalnie łączy się z koniecznością dialogu kultur, a także ograniczania konfliktów i napięć w celu zgodnego współistnienia i efektywnej współpracy przedstawicieli należących do innych kultur. Autor formułuje określenie „komunikacja międzykulturowa” następująco: „komunikacja międzykulturowa jest rozpoznawaniem i przekazywaniem sobie zasobów tkwiących w każdej z kultur, jako ich skumulowanego dziedzictwa, następnie wymiana umiejętności i uzdolnień, a więc kompetencji, w dynamicznym procesie przekazu i poszukiwania interaktywnych form koegzystencji” (Ibidem, s. 146). W tak ujętym określeniu dostrzega się, że komunikacja międzykulturowa jest koniecznością wynikającą z funkcjonowania współczesnego świata, formą interakcji, czyli działaniem wzajemnym, przynajmniej dwustronnym oraz zwrotnym. Ważnymi jej cechami są zaangażowanie, intencjonalność, sprawczość, ale też umiejętność rozumienia treści komunikatów, jej kontekstu oraz rozpoznawanie intencji uczestników procesu porozumiewania się. Wiąże się to z pokonywaniem przekonania człowieka o monistycznej wizji świata i traktowaniem różnic kulturowych jako szansy na wzbogacenie się i rozwój, co prowadzi do kulturowej empatii oraz synergii interakcyjnej. Podstawą zaistnienia aktów komunikacyjnych prowadzących do pozytywnych stanów charakterystycznych dla relacji synergicznych jest dojrzała tożsamość kulturowa (Sobecki, 2014, s. 114-115).

M. Wawrzak-Chodaczek, odwołując się do autorytetów, opisuje 5 aksjomatów charakterystycznych dla komunikacji międzykulturowej. Z pierwszego aksjomatu wynika, że komunikowanie się pomiędzy ludźmi zachodzi wtedy, kiedy pojawia się intencja komunikacyjna, określana jako gotowość uczestników spotkania międzykulturowego do kodowania, artykulacji i dekodowania znaczeń. Trzeba także wziąć pod uwagę kontekst, który decyduje o wyborze jakiegoś kodu językowego, określa znaczenie konkretnego aktu mowy, obejmuje okoliczności towarzyszące komunikacji, cechy, zachowania osób i emocje. Aksjomat drugi dotyczy faktu, że proces komunikacji międzykulturowej zależy od obustronnych ograniczeń, a komunikacja jest determinowana zdolnością jej uczestników do przekraczania stereotypów związanych z odmiennością kulturową oraz zrozumienia wzajemnych ograniczeń wynikających z postawy otwartości i tolerancji wobec innych.

Trzeci aksjomat związany jest z kompetencjami kulturowymi, dzięki którym można zrozumieć osoby należące do odmiennej kultury. Szczególnie należy zwrócić tu uwagę na znajomość systemu językowego innej kultury, jego kodów, symboli oraz umiejętność prowadzenia dialogu. W czwartym aksjomacie podkreśla się, że międzykulturowa komunikacja jest uwarunkowana postrzeganiem i rozumieniem systemu wartości osoby innej kultury. W takich sytuacjach należy posługiwać się wiedzą i odrzucać uprzedzenia wobec innych. W piątym aksjomacie – poznawczym – pojawia się teza dowodząca, że komunikacja międzykulturowa zależy od sposobu strukturalizowania i operacjonalizowania wiedzy o innej kulturze. W nim ujawniają się relacje międzyludzkie oraz relacje między człowiekiem a światem zewnętrznym. Duże znaczenie ma w tym przypadku znajomość kategorii poznawczych specyficznych dla kultury nadawcy i odbiorcy komunikatu (Wawrzak-Chodaczek, 2017, s. 84-85).

Kolejne istotne odniesienia do kultury i komunikacji kulturowej przedstawia I. Ostrowska. Każdy człowiek dorasta w określonym środowisku i otoczony jest przez kulturę danego narodu. Determinuje ona sposób zaspokojenia podstawowych potrzeb i wyrażania emocji oraz postrzegania otaczającej rzeczywistości. Kultura jest rezultatem uczenia się, realizowanego w rodzinie, środowisku lokalnym, placówkach edukacyjnych i innych instytucjach społecznych. W procesie wychowania i socjalizacji jednostka poznaje wzorce myślenia, odczuwania i zachowania typowe dla danej kultury. Najbardziej pożądane oraz użyteczne zachowania sprzyjające adaptacji do warunków konkretnego środowiska, normy oraz wartości stają się częścią tradycji. W ten sposób dziedzictwo kulturowe i tradycje są pielęgnowane i przekazywane kolejnym pokoleniom. Kultura jest wynikiem ewolucji społeczeństwa, w którym określone sposoby postępowania oraz wartości są akceptowane, a inne odrzucane. Przedstawiciele poszczególnych narodów różnią się między sobą, co związane jest właśnie z ich odmiennością kulturową. Ważne elementy kultury to nie tylko instytucje społeczne i wytwory materialne, ale też zasady społecznego współżycia, przekonania i idee, wzorce oraz sposoby postępowania, kryteria ocen moralnych, uznawane normy estetyczne, które są przyjęte w konkretnej zbiorowości i wyznaczają obowiązujące zachowania (Ostrowska, 2018, s. 122-123).

Zdolność człowieka do rozumienia osób pochodzących z odmiennej kultury jest podstawowym wyznacznikiem kompetencji międzykulturowych. Posiadanie takich umiejętności wynika z dysponowania wiedzą na temat danej kultury, jej specyficznych cech, zróżnicowania kulturowego i jego konsekwencjach. Pozwala to na podejmowanie z ludźmi innych kultur wspólnych działań w wielu obszarach w poszanowaniu i rozumieniu istotnych różnic w zachowaniu czy argumentowaniu, dekodowaniu informacji, które wynikają z odmienności kulturowej.

## **2. Komunikacja międzykulturowa – wybrane obszary teoretycznych zagadnień**

Komunikacja międzykulturowa to dyscyplina, której powstanie datuje się na lata 70. XX wieku. Za jej prekursora uważa się antropologa Edwarda T. Halla. Po raz pierwszy termin „komunikacja międzykulturowa” został użyty przez amerykańskich antropologów – E. Halla oraz R. i J. Ussema. Wykreowali oni komunikację międzykulturową rozumianą jako dziedzinę wiedzy badającą wpływ wszelkich zjawisk kulturowych na komunikację społeczną. Obecnie komunikacja międzykulturowa wymaga wiele uwagi oraz ciągłej świadomości różnic zachodzących między różnymi grupami kulturowymi (Lisica, 2015, s. 11). Na gruncie badawczym tego obszaru nauki etnocentryzm pojmowany jako

postawa uznania własnego narodu lub grupy etnicznej za miernik w ocenianiu innych i wywyższanie własnej kultury jawi się jako nieunikniona bariera komunikacyjna, która powstaje podczas spotkania przedstawicieli reprezentujących odmienne kultury (Ferszt-Piłat, 2008, s. 105). Natomiast J. Nikitorowicz ma zgoła odmienny pogląd i twierdzi, że dziś etnocentryzmu nie należy łączyć z negatywnymi stereotypami, uprzedzeniami, nietolerancją wobec innych czy wrogością i dyskryminacją (2004, s. 47). Zaakcentowany etnocentryzm ma powiązanie z zarysowanym wcześniej w niniejszym opracowaniu partykularyzmem kulturowym w ujęciu E. Nowickiej (2006, s. 433). Poglądy tej autorki są więc bliższe interpretacji K. Ferszt-Piłat, a nieco odmiennie od zdania J. Nikitorowicz, akcentuje ona bowiem możliwość dominacji kultur, czyli wskazuje na możliwość występowania barier komunikacyjnych w komunikacji międzykulturowej.

Obecnie komunikację międzykulturową uważa się za ugruntowaną dyscyplinę akademicką, którą charakteryzuje wiedza interdyscyplinarna, tworzona na gruncie wielu nauk pomocniczych, takich jak: antropologia kulturowa, psychologia, w tym psychologia społeczna, socjologia. Ponadto istotne znaczenie ma w niej językoznawstwo, w którym język traktowany jest jako wieloaspektowe zjawisko społeczne; semiotyka, czyli teoria języka rozumianego jako system znaków w porozumiewaniu się i komunikacji; retoryka ujmowana jako wiedza o komunikacji słownej oraz obrazowej, czy wreszcie wiedza o komunikacji i komunikowaniu się. Od 2 poł. XX wieku badania empiryczne i zakres rozważań teoretycznych nad procesami komunikacji międzykulturowej przeżywają rozkwit, a coraz więcej naukowców swoje zainteresowania kieruje właśnie na ten obszar ważnych zagadnień społecznych. Fakt ten uwarunkowany jest wzrostem intensywności i różnorodności zakresów komunikowania się osób z różnych kręgów kulturowych oraz odnoszącymi się do nich potrzebami społecznymi.

Początek systematycznych badań naukowych nad komunikacją interkulturową jest związany z tezami głoszonymi przez E. Halla, który stawia znak równości między kulturą a komunikacją. Uważa on, że poznanie kultury jest niezbędnym warunkiem porozumiewania się, ale też budowania wzajemnych relacji. Odnosząc się do konkretnej sytuacji komunikacyjnej, trzeba zawsze brać pod uwagę kontekst i warunki, w jakich komunikacja przebiega, ale również uświadomić sobie, jak wielki dystans dzieli dane kultury, jaka jest percepcja partnerów w sytuacji komunikacyjnej i ich umiejętności interkulturowe (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019, s. 81). W literaturze naukowej interkulturowość można rozpatrywać jako ideę, rzeczywistość lub pewien postulowany model stosunków międzyludzkich. Wszystkie te podejścia są ważne, wzajemnie się dopełniają (Ibidem, s. 83), pokazując przy tym wieloaspektowość i różnorodność obszarów tego zagadnienia.

M. Golka podaje, że komunikowanie międzykulturowe przejawia się w: badaniach antropologicznych, gospodarce globalnej, turystyce, wyjazdach do innych krajów w poszukiwaniu pracy, misjach ewangelizacyjnych i pokojowych, inwazjach wojskowych, pomocy międzynarodowej, wymianach studentów, przekładach literatury, kulturze masowej i w innych obszarach wielokulturowości, tj. migracjach, uchodźstwie (2008, s. 65). Autor przyjmuje, że wielokulturowość jest to uświadomione współwystępowanie na konkretnej przestrzeni lub w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia 2 lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach kulturowych (Golka, 2008, s. 67). Komunikowanie zawsze jest więc związane z jakąś dyfuzją, przenikaniem, zapożyczeniem pewnych wzorów i wytworów kulturowych (Ibidem, s. 71).

E.T. Hall zajmuje ważne miejsce wśród badaczy, którzy podejmowali tę kwestię, i jako pierwszy wprowadził do nauki o komunikacji termin „komunikacja międzykulturowa”. Komunikację międzykulturową definiuje się więc jako proces porozumiewania się ludzi reprezentujących odmienne kultury za pomocą werbalnego i niewerbalnego kanału komunikacyjnego przy pomocy różnych sposobów przekazu, w tym środków masowego komunikowania. W obrębie komunikacji międzykulturowej wyróżnia się następujące typy:

- komunikację pomiędzykulturową (komunikowanie się pomiędzy ludźmi odmiennych kultur narodowych lub etnicznych);
- komunikację poprzezkulturową (komunikowanie się pomiędzy uczestnikami różnych grup wewnątrz jednej kultury narodowej);
- komunikację międzynarodową (komunikowanie się uczestników różnych kultur narodowych);
- komunikację globalną (to aspekt komunikacji międzynarodowej);
- komunikację wewnątrzkulturową (komunikowanie się osób prezentujących tę samą kulturę) (Filipiak, 2003, s. 176-177).

M. Zuber, na podstawie odniesień do literatury przedmiotu, zwraca uwagę na jeszcze inny obszar analiz i podaje (powołując się na E. Halla), że analizując charakter wzorów kulturowych, można wyróżnić kultury uzależnione i słabo uzależnione od kontekstu. Kultura uzależniona od kontekstu cechuje się tym, że większość informacji ujętej w przekazie jest zakodowana w kontekście fizycznym przekazu bądź też w zinternalizowanym przez daną osobę katalogu zasad, ról i wartości. Równie ważną rolę jak przekaz werbalny odgrywają elementy takie, jak status czy role społeczne członków interakcji, ich wygląd, strój, język gestów, dystans między nimi, kontakt wzrokowy itp. Kulturę słabo uzależnioną od kontekstu cechuje z kolei przekazywanie większej części informacji drogą komunikatów werbalnych lub innych wyraźnych komunikatów. Koncepcja ta jest szeroko wykorzystywana na gruncie komunikowania międzykulturowego – przyjmuje się, że im bardziej różnią się od siebie kultury w kategorii ich uzależnienia od kontekstu, tym większe problemy występują w porozumiewaniu się ludzi między sobą (Zuber, 1999, s. 28-29). Można więc odnieść się do teorii semiotycznych i skomentować niniejszy fragment w odniesieniu do 2 poziomów oznaczania, czyli sygnalizacji – denotacji i konotacji.

„Denotacja” jako termin jest zwykle utożsamiana z dosłownym znaczeniem znaku, które jest zrozumiałe/wspólne prawie dla każdego odbiorcy (a przynajmniej dla większej społeczności czy też danego systemu kulturowego)” (za: [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/15361/wiacek\\_wrona\\_semiotyka\\_tradycja\\_i\\_wspolczesnosc\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/15361/wiacek_wrona_semiotyka_tradycja_i_wspolczesnosc_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y), dostęp: 24.11.2022, s. 43). Denotacja jest natomiast zależna od rozumienia oraz identyfikowania kodu przez nadawcę i odbiorcę w procesie komunikacji. Poprawność dokonywania denotacji przez osoby komunikujące się jest zależna od kultury, lecz w zasadzie jedynie w aspekcie rozumienia kodu, jakim komunikujący się posługują.

Nieco inaczej jest z konotacją: „konotacja ma odsyłać do mniej ustalonych, a tym samym bardziej skonwencjonalizowanych oraz zmiennych znaczeń typu skojarzeniowego. Znaczenia konotacyjne wyraźnie różnią się zależnie od okoliczności i są wynikiem odwołania się do szerszych kodów kulturowych” (Ibidem). Denotacja jest więc utożsamiana z dosłownym znaczeniem komunikatów, zaś konotacja z jego

interpretowaniem, a także dekodowaniem w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego, interpersonalnego bądź też innego – czyli w zdecydowany sposób zależy od kultury i jej elementów.

E. Kuhnke twierdzi, że podstawa dobrej komunikacji pomiędzy osobami różnych kultur zależy też od wiedzy osób komunikujących się o tym, czy mają one do czynienia z kulturą indywidualistyczną czy kolektywistyczną. W niektórych kulturach rolę kluczową odgrywają jednostki, które są nagradzane za osiąganie osobistych celów i niezależność. Są to kultury indywidualistyczne. Cenione są wtedy takie cechy, jak: indywidualność, samorealizacja, a relacje oparte są na korzyściach uzyskiwanych dla danej jednostki. Przykładami takich kultur są np. mieszkańcy Ameryki Północnej, Wielkiej Brytanii, Skandynawii, Holandii, Austrii, Francji, Włoch, Indii. Kultury kolektywistyczne cenią tożsamość grupową i dążą do osiągania celów grupy, gdyż jednostki są w nich ze sobą mocniej powiązane. Silna i spójna grupa zapewnia swoim członkom ochronę oraz bezpieczeństwo, a jednostka ma wobec niej powinności i obowiązki. Przykłady takich kultur to: Ameryka Łacińska, Chiny, Japonia, Hiszpania, kraje arabskie (2017, s. 115). Wiedza na temat tych odmiennych kultur pozwala modyfikować swoje zachowania i budować relacje komunikacyjne. Warto jednak zwrócić uwagę, że wszystkie kultury są dynamiczne i w zasadzie nie ma kultury, którą można byłoby określić jako wyłącznie indywidualistyczną bądź też całkowicie kolektywistyczną. Z tego zatem względu zasada elastyczności, otwartości oraz refleksyjności w działaniach komunikacyjnych pozwoli z sukcesem porozumiewać się z ludźmi odmiennych kultur.

W komunikacji międzykulturowej istotna jest komunikacja werbalna i niewerbalna. Komunikacja werbalna jest słowna i dokonuje się poprzez język, zaś komunikacja niewerbalna obejmuje pozasłowne elementy komunikacji (Sztejnberg, 2001, s. 17). Komunikaty pozasłowne, wysyłane przez nasze ciało, są świadome bądź nieświadome, ale zawsze stanowią dopełnienie języka werbalnego. Odzwierciedlają intencje mówiącego, jego emocje i odczucia, które towarzyszą wypowiedzi. Pozwalają na pełne odczytanie aktu komunikacyjnego w sprzężeniu języka werbalnego z sygnałami wysyłanymi przez sygnały niewerbalne. W obrębie zachowań niewerbalnych istotne znaczenie mają sygnały kinezytyczne (postawa ciała, sposób gestykulacji, mimika twarzy), wzrokowe (kontakt wzrokowy, spojrzenia), parajęzykowe (ton głosu, jego wysokość i barwa, natężenie, szybkość i sposób modulowania wypowiedzi tzw. cechy wokalne głosu), dotykowe (kontakt fizyczny), cieplne i zapachowe, proksemiczne (zachowania przestrzenne) oraz chronemiczne (czasowe) (Filipiak, 2003, s. 182).

W niewerbalnej komunikacji kulturowej ważne miejsce zajmuje proksemika, rozumiana w kontekście społecznego postrzegania i użytkowania przestrzeni. Bierze się tu pod uwagę takie zagadnienia, jak: odległość między osobami wchodzącymi w interakcję, przestrzeń, dystans i poczucie terytorializmu – wszystkie te elementy mają ścisły związek z wymiarem kulturowym, który określa sposób życia i działania ludzi z odmiennych kultur, a w tym przesądza o interakcjach komunikacyjnych osób, którzy wzajemnie na siebie oddziałują. Miejsce w przestrzeni ma niejednakową wartość dla osób porozumiewających się w sposób bezpośredni, jego wartość zmienia się w zależności od statusu osób, wymiaru i kształtu przestrzeni, czynników osobowościowych oraz aktualnych potrzeb jej użytkowników. Potrzeba utrzymania określonego dystansu między rozmówcami to również istotny element procesu porozumiewania się, mający związek z treścią komunikatów, która wpływa na odległość między nadawcą i odbiorcą.

Utrzymywanie odpowiedniego dystansu też jest zatem samo w sobie komunikatem. Szczególne znaczenie w komunikacji międzykulturowej ma wiedza o „przesuwaniu się zbyt blisko drugiej osoby”, ponieważ w każdej kulturze ma ono inne znaczenie i jest inaczej interpretowane. Z tego względu poznanie proksemicznych wzorów charakterystycznych dla danej kultury nabiera priorytetowego znaczenia w relacjach komunikacyjnych. Różne społeczeństwa mają odmienne wzorce kulturowe, prezentują też inne wzorce i reguły przestrzenne w przestrzennych interakcjach personalnych, a także w procesie komunikowania się. Wynika z tego, że to co w jednej kulturze jest postrzegane jako kwestia intymna, w innej może być uważane za kwestię indywidualną lub nawet publiczną (Filipiak, 2003, s. 184-185).

Trzeba dodać, że każdą kulturę cechuje specyficzne patrzenie na funkcjonowanie w konkretnym czasie. Osoby komunikujące się pochodzące z odmiennych kultur także inaczej odbierają ramy czasowe, co czasem diametralnie zmienia znaczenie ich przekazu.

Kulturowe zróżnicowanie partnerów interakcji sprawia, że każdy z nich, mimo posługiwania się wspólnym w danej sytuacji systemem językowym (np. angielskim, łacińskim lub esperanto), może używać odmiennych systemów odniesień, kodów interpretacyjnych, form ekspresji werbalnej i pozawerbalnej (Błęszyńska, 2013, s. 141). Język jako zjawisko kultury jest środkiem porozumiewania się, ale również odgrywa zasadniczą rolę w porządkowaniu doświadczeń życiowych człowieka. Za pomocą języka słownego, charakteryzującego się specyficzną i złożoną strukturą oraz bogactwem słownika, wyrażamy nasze myśli bądź uczucia. Język nie jest biernym, neutralnym narzędziem komunikacji, ale aktywnym czynnikiem wyznaczającym miejsce człowieka w kulturze. Kultura narodowa i język są konstruowane przez ludzi, wynikają z ich doświadczenia i wartościowania (Nikitorowicz, 2005, s. 72).

### **3. Bariery w komunikacji międzykulturowej**

Uczestnicy interakcji międzykulturowej zazwyczaj rozmawiają ze sobą w języku werbalnym, który przynajmniej dla jednego z nich lub też dla obu nie jest językiem ojczystym. Pojawia się zatem nieunikniona niepewność (niejasność) co do znaczenia słów – traktuje się ją jako pierwszą cechę charakterystyczną dla międzykulturowej komunikacji. Dodatkowo niepewność tę wzmacniają różnice kulturowe w sposobach wykorzystywania kanałów niewerbalnych. Odbiorcy w trakcie interakcji międzykulturowej nie mogą być zatem pewni, że docierające do nich sygnały i przekazy są interpretowane zgodnie z intencją nadawców. Jest to jedna z barier procesu komunikacji międzykulturowej. Cechą drugą tejże, również wskazującą na bariery i możliwość zakłóceń w komunikacji międzykulturowej, jest nieuniknioność konfliktów i nieporozumień. W sytuacji pojawienia się zachowań niezgodnych z naszymi oczekiwaniami, interpretujemy je jako wykroczenia przeciw naszym zasadom i wartościom. Tego typu interakcje są nieuchronne, uwypuklają różnice pomiędzy kulturami, a często prowadzą do konfliktów bądź też nieporozumień, ponieważ odbiorcy mogą rozszyfrować komunikaty niezgodnie z intencjami nadawców, co niewątpliwie sprzyja problemom i barierom komunikacyjnym (Matsumoto, Juang, 2007, s. 355).

Do czynników utrudniających komunikację międzykulturową zalicza się: zakładane podobieństwo uczestników komunikacji (co jest nieuzasadnione), różnice językowe (sztywne trzymanie się prostych interpretacji procesu komunikacji – słaba znajomość języka), błędne interpretacje sygnałów niewerbalnych (nieznajomość języka niewerbalnego obcej kultury), stereotypy i uprzedzenia (nadmierne poleganie na stereotypach, selektywność

uwagi), skłonność do formułowania sądów wartościujących (odmienność wartości może prowadzić do niepoehlebnych ocen rozmówców), wysoki poziom lęku lub napięcia (zbyt silny stres może prowadzić do dysfunkcjonalności procesów poznawczych i zachowań) (Ibidem, s. 359-360).

Komunikację międzykulturową charakteryzuje też wysoka złożoność procesów komunikacyjnych i dynamika relacji międzygrupowych, co sprawia, że posiada ona swoją specyfikę oraz ma niepowtarzalny wymiar. Nie należy jednak zapominać, że jej końcowy efekt może być zaburzony przez kulturowe rozbieżności między partnerami dialogu (Papuda, 2014, s. 367). Odpowiednio dobre funkcjonowanie w nawiązywaniu i podtrzymywaniu interakcji komunikacyjnych wymaga kompetencji kulturowych, bezpośrednio związanych ze zdolnością człowieka do kreatywnego działania, podejmowania innowacyjnych przedsięwzięć i umiejętnością pokonywania różnych barier w relacjach z osobami lub grupami osób. Grupa tych kompetencji dotyczy wiedzy, umiejętności praktycznych i postaw społecznych umożliwiających funkcjonowanie w grupach osób i kompetencje komunikacyjne, do których zalicza się wiedzę o procesach komunikacyjnych, dobrą znajomość języków, stylów i kodów wykorzystywanych do komunikowania się.

Warto również zwrócić uwagę, że barierami w komunikacji międzykulturowej są nieznajomość języka i problemy w translacji. Do tego, aby proces komunikacji odbywał się bez przeszkód, nie wystarczy dobra znajomość wyrazów i reguł gramatycznych. Ważny jest również kontekst, od którego nie można oddzielić aktu mowy (będą to wskazane w niniejszym opracowaniu denotacja i konotacja). Z tym kontekstem mają związek takie czynniki, jak: intonacja głosu, akty niewerbalne, tło społeczne, kulturowe, światopogląd podmiotów czy też różnice mentalne występujące pomiędzy osobami komunikującymi się. Blokady związane z odmiennością myśli, stereotypów, mentalności nie jest łatwo pokonać, gdyż są to bariery wewnętrzne w stosunku do osób komunikujących się, zależne od ich osobowości i powiązane z kontekstem interpersonalnym. Zagadnienie to jest o tyle ważne, że takie schematy myślowe, które wynikają z niewiedzy, są często przyczyną antypatii lub niechęci w stosunku do osoby z innej kultury, a w konsekwencji mogą prowadzić do poważniejszych skutków i antagonistycznych relacji. Jak zauważa Z. Nęcki, powołując się na R. Balesa, w kontekście interpersonalnym wymiary życzliwości i niechęci oraz zadaniowości i emocjonalności kontaktu są niezwykle istotne (Nęcki, 2000, s. 95), wskazują jednocześnie, że wzajemne nastawienia emocjonalne w interakcjach komunikacyjnych mogą odgrywać zasadnicze znaczenie, nadając kształt relacjom międzyludzkim. Omawiając podstawowe bariery w komunikacji międzykulturowej nie sposób pominąć barier związanych z przestrzenią i czasem. Mogą one odgrywać rolę w komunikacji międzykulturowej, zachodzącej poprzez komunikację pośrednią, dokonującą się za pomocą nośników. We współczesnym świecie rozwój techniki oraz przepływu informacji jest znaczny, a nowe rozwiązania technologiczne są wykorzystywane w bardzo szerokim zakresie. Nośniki komunikacyjne umożliwiają komunikację na odległość i pokonywanie barier komunikacyjnych związanych z czasem i przestrzenią, ale istotne wydaje się zwrócenie uwagi na uzależnienie efektywności ludzkiej komunikacji od ich sprawności i niezawodności. Komunikacja z każdego niemal miejsca na kuli ziemskiej staje się możliwa, a bariery czasowo-przestrzenne w komunikacji nabierają mniejszego znaczenia w obliczu rozwoju technologii komunikacyjnych. Warto jednak zwrócić uwagę, że uzależnienie efektów komunikacji od sprawności urządzeń technologicznych przyczynia się do powstawania kolejnych utrudnień komunikacyjnych.



B. Papuda omawia bariery komunikacji w optyce propozycji ujętej w holenderskim modelu E. Hoffmana TOPOI, skoncentrowanym na identyfikacji nieporozumień między osobami o różnym pochodzeniu kulturowym. Nazwa tego modelu komunikacji jest akronimem słów Tongue (język), Order (przekaz), Person (osoba), Organisation (organizacja), Intention (intencja). Wymienione obszary dotyczą kluczowych elementów identyfikowania nieporozumień w komunikacji osób odmiennych kulturowo (Ibidem; Matsumoto, Juang, 2007, s. 368). W dynamicznym procesie komunikowania się we wszystkich tych 5 obszarach mogą pojawić się nieporozumienia, nieścisłości i bariery, co może skutkować spadkiem efektywności międzyludzkiego komunikowania się.

Podobnie, chociaż nie bez drobnych różnic, do zagadnienia barier w komunikacji międzykulturowej podchodzi E. Malinowska. Według tej autorki, komunikacja między osobami różnych kultur może rodzić konkretne bariery, których istnienie muszą przewidywać podmioty komunikujące się. Bariery te w sposób znaczący mogą generować trudności w skutecznym i satysfakcjonującym porozumiewaniu się. Najczęściej bariery te grupowane są w następująco:

- różnice językowe (jest to bariera podstawowa, dotyczy stopnia opanowania poziomu języka, w tym znajomość składni i cech odmienności mowy, tj. akcent, intonacja, dialekty);
- interpretacja gestów i zachowań (gesty, mimika twarzy, zachowania to ważne środki przekazu, które mają szczególne znaczenie w interpersonalnych kontaktach pochodzących z odmiennych kultur);
- uprzedzenia (silnie zakodowane stereotypy dotyczące uprzedzeń kulturowych powodują, że czasami porozumiewanie się między ludźmi staje się niemożliwe; jednak stereotypy pozwalają również zrozumieć postawy ludzi pochodzących z innych kultur);
- etnocentryzm i przekonanie o wyższości własnej kultury (wzmacniana jest przez stereotypy kulturowe; od osób komunikujących się oczekuje się dostosowania do wzorów i wymogów oraz zachowań i pomiotu komunikacji);
- obawa przed wejściem w interakcję z kimś z obcej kultury (trzeba pracować nad przezwyciężeniem stresu, swojej niepewności oraz nieufności wobec rozmówcy innej kultury) (Malinowska, 2018, s. 58).

Na nieco odmienną barierę komunikacji zwraca uwagę B. Krawiec, pisząc o mentalności osób należących do zachodniego kręgu kulturowego, jak również tych przynależnych do kręgu kulturowego Dalekiego Wschodu. Badania, na które powołuje się B. Krawiec, wywodzą się z psychologii kulturowej i prowadzą do ogólnego wniosku, że mieszkańcy Zachodu (głównie Amerykanie) posługują się rozumowaniem analitycznym, podczas gdy przedstawiciele Dalekiego Wschodu wykorzystują rozumowanie holistyczne. To ostatnie polega na tym, że bierze się pod uwagę cały zewnętrzny kontekst danego zjawiska, w wyniku czego myśli się bardziej empirycznie niż abstrakcyjnie i rozumuje się „dialektycznie”, tzn. uznając fakt zmian, sprzeczności, wielości perspektyw i szuka się „drogi środka”. Osoby myślące analitycznie natomiast mają większą skłonność do koncentracji na właściwościach danego zjawiska i dążą do tego, żeby zaliczyć je do jakiejś kategorii. Następnie posługują się kategoriami tak, aby można było przewidzieć zachowanie się zjawiska w przyszłości. W przeciwieństwie do mentalności Dalekiego Wschodu na Zachodzie unika się sprzeczności, stosuje się logikę formalną oraz chętnie pozbawia się zjawiska ich kontekstu (Krawiec, 2007). Tak prowadzone dywagacje,

dotyczące mentalności i sposobu myślenia osób należących do odmiennych kręgów kulturowych, pozwalają naświetlić możliwości generowania barier komunikacyjnych wynikających z odmiennego sposobu myślenia o rzeczywistości czy napotykanych w życiu zjawiskach i problemach.

Problematyka barier w komunikacji międzykulturowej, świadomości ich istnienia oraz upowszechniania wiedzy na jej temat staje się obecnie aktualna i bardzo ważna w kontekście trwających procesów globalizacyjnych, które ułatwiają spotkania ludzi wywodzących się z odmiennych kultur na bardzo wielu płaszczyznach życia. Jak zauważa Z. Chodkowski, bariery komunikacyjne mogą być zewnętrzne i wewnętrzne, a pisze on o tym zagadnieniu, ujmując je tak: „Każdy czynnik może stanowić przeszkodę, zarówno wewnętrzny, pochodzący od jednostki, i zewnętrzny, tzw. niezależny od rozmówców, np. warunki pogody – ciepło, zimno, hałas z otoczenia itp.” (2017, s. 289), wskazując zarówno na istnienie tych 2 grup barier komunikacyjnych, jak też na ich konkretne przykłady. W odniesieniu do wymienionych w tej części opracowania barier komunikacji międzykulturowej należy tu podkreślić, że mieściły się one w grupie wewnętrznych zakłóceń komunikacyjnych – były to bariery w całości zależne od osobowości osób komunikujących się, chociaż niejednokrotnie mogły być pierwotnie wygenerowane przez zewnętrzne czynniki kulturowe (np. czyjeś negatywne uprzedzenia, stereotypy mogły powstać za przyczyną stylu wychowania uzależnionego od panującej kultury). Warto więc, analizując i uwrażliwiając się na bariery komunikacji, przede wszystkim międzykulturowej, mieć świadomość ich istnienia w osobach komunikujących, po to, żeby móc je minimalizować, a także zmniejszać ich wpływ na efekty procesu komunikacji.

#### **4. Komunikacja międzykulturowa w perspektywie edukacyjnej**

Trzeba zauważyć, że obecnie problemy związane z kulturowymi determinantami procesów porozumiewania się mają zasięg niemal globalny, a interakcje w procesie komunikacji międzykulturowej są immanentnym doświadczeniem dużej grupy ludzi. Warto powiedzieć, że kraje o społeczeństwach wielokulturowych, mimo dylematów edukacyjnych, budują międzykulturową interakcję społeczną. Dialog kultur musi być oparty na wiedzy o odrębnościach i wspólnych wartościach kulturowych. Wiedza bowiem wyznacza postawy i zachowania komunikacyjne, językowe oraz społeczne (Koć-Seniuch, 2010, s. 222). R. Wiśniewski podkreśla, że przykładem konieczności funkcjonowania w obszarze międzykulturowej komunikacji jest szkolnictwo wyższe. Próby zintensyfikowania działań na rzecz umiędzynarodowienia wymagają rozwijania kompetencji komunikacji międzykulturowej, chociaż jest to problem złożony i niełatwy, gdyż odnosi się do różnych umiejętności jednostki, w tym wynikających z rozwoju osobistego (Wiśniewski, 2016, s. 21).

Implikacje pedagogiczne wielokulturowości odnoszą się do współczesnego rozumienia edukacji międzykulturowej. „O wyjątkowości edukacji międzykulturowej świadczy przede wszystkim jej zakres odnoszący się nie tylko do wiedzy o „Innych”, ale wzbogacony o rozumienie zasad demokracji i wpajający konieczność poszanowania praw człowieka oraz tolerancję” (Kamińska, 2007, s. 79). Obserwowalne dylematy dotyczące społeczeństwa wielokulturowego stawiają przed edukacją wynikające z nich zadania i konkretne działania.

„Traktując wielokulturowość jako fakt społeczny i ustawiczny proces, zachodzi potrzeba oraz konieczność wypracowania takich strategii edukacyjnych, które umożliwiałyby nie tylko kształtowanie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, ale także odpowiednich postaw kulturowych” (Nikitorowicz, 2004, s. 45). „To właśnie nauczyciel powinien podjąć wyzwania związane z nowymi sposobami odczytywania współczesnego i przygotowania młodego człowieka do spotkania z wielokulturowym światem” (Ibidem, s. 45). Szczególnym zadaniem „nauczyciela jest kształtowanie szacunku i zrozumienia dla wartości rdzennych, budzenie afirmatywnego stosunku do własnej kultury, jednak bez umniejszania i deprecjonowania innych kultur” (Ibidem, s. 48). Międzykulturowa edukacja powinna promować paradygmat „współistnienia”, w którym zakłada się możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku zachodzących procesów społecznych. Konieczność kształtowania przez nauczycieli kompetencji międzykulturowych u uczniów wynika też z załącznika do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia”. Zawarto w nim 8 kompetencji kluczowych, z których niektóre mają związek z komunikacją międzykulturową, są to: kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencje językowe czy kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się (wymieniowe w dokumencie łącznie) (za: [https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe\\_materialy\\_SP\\_i\\_LO/DSC\\_kompetencje\\_kluczowe\\_podstawowa.pdf](https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe_materialy_SP_i_LO/DSC_kompetencje_kluczowe_podstawowa.pdf), dostęp: 24.11.2022). Kompetencje językowe, przetwarzanie informacji, a także kompetencje społeczne są bezpośrednio związane z komunikacją, a rozpatrując kompetencje społeczne globalnie, można odnieść je do komunikacji międzykulturowej i jej kształtowania w globalnym społeczeństwie wielokulturowym oraz pluralistycznym. Nie należy również zapominać, że nauczyciel funkcjonujący w procesie spotkania się kultur ma możliwości przełamywania barier kodu komunikacyjnego, a także kształtowania postaw otwartości i tolerancji. Nie bez znaczenia jest zaznajamianie uczniów w procesie dydaktycznym z wiedzą o innych kulturach, poznawanie specyfiki myślenia osób wywodzących się z odmiennych kultur, nabywanie umiejętności międzykulturowego działania i współdziałania oraz zorientowanie się w zróżnicowanych uwarunkowaniach kulturowych i przyjęcie odpowiednich postaw.

### **Podsumowanie**

Nie można zakładać, że komunikowanie się przedstawicieli różnych kultur musi przebiegać gorzej niż z członkami własnej kultury. Trzeba jednak pamiętać, że występujące różnice mogą być przyczyną pewnych kłopotów i barier w procesie komunikowania, które mogą pojawić się sporadycznie bądź każdorazowo, dlatego też konieczne jest zaangażowanie w pokonywanie odmienności w sytuacjach werbalnych i niewerbalnych. Tam, gdzie istnieje odmienna kultura, tam istnieje też odmienny kod kulturowy (Griffin, 2003, s. 460).

Kody językowe charakterystyczne dla odmiennych kultur kreują inne światy, kategorie, pojęcia, jakimi ich członkowie definiują otaczającą rzeczywistość. Światy, w których żyją różne kulturowo społeczeństwa, są czasem diametralnie odmienne, a przez komunikowanie się w języku następuje konfrontacja tej odmienności, zderzenie się innych rzeczywistości narzucających przyjęcie konkretnych form i sposobów myślenia. Jeżeli nie są one znane bądź przyswojone, mogą stanowić trudności we wzajemnym funkcjonowaniu członków danych społeczeństw opartym na porozumieniu się.

B. Papuda podkreśla, że interkulturowa komunikacja wymaga otwartej, refleksyjnej postawy względem partnera. Powinna też bazować na świadomości posiadania przez każdego z rozmówców swoistego odniesienia do systemu wartości, doświadczeń społecznych, form ekspresji i standardów determinujących nasze zachowanie. Autorka uważa, że w procesie komunikowania się osób pochodzących z różnych kultur należy przyjąć realny obraz komunikacji, w którym zakłada się możliwość wystąpienia nieporozumień i odmiennych zdań, gdyż konflikty między ludźmi są nieuniknione. Z tego też względu zbyt wysokie i idealistyczne patrzeć na komunikację może być przyczyną powstawania barier, a w efekcie frustracji i braku satysfakcji ze wzajemnego kontaktu. Postawa realistyczna zawiera z kolei element refleksyjności oraz pozytywne nastawienie do rozmówcy. Otwartość na drugiego człowieka, akceptacja osoby, szacunek do partnera komunikacji pozwalają budować wzajemne zaufanie w interakcji (Papuda, 2014, s. 370).

### **Bibliografia**

- Błęzyńska, K.M. (2013). Komunikacja międzykulturowa jako negocjowanie znaczeń. *Pogranicze. Studia Społeczne*, XXI, 139-154.
- Chodkowski, Z. (2017). Zarys charakterystyki komunikacji interpersonalnej, możliwe zakłócenia i bariery. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, V, 282-294.
- Ferszt-Piłat, K. (2008). Niejednoznaczna rola etnocentryzmu w komunikacji międzynarodowej. *Roczniki Nauk Społecznych*, XXXVI(1), 105-122.
- Filipiak, M. (2003). *Homo communicans wprowadzenie do teorii masowego komunikowania. Rozdz. komunikacja międzykulturowa* (s. 175-190). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gesteland, R.R. (2007). Znaczenie statusu społecznego, hierarchii, władzy i okazywania szacunku. Kultury ceremonialne kontra kultury nieceremonialne. W: U. Kusio (red.), *Polifonia, dialog i zderzenie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowej* (s. 241-289). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Golka, M. (2008). *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne. Rozdz. 5, Problemy komunikowania międzykulturowego* (s. 65-76). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Griffin, E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*. Tłum. O. i W. Kubińscy, M. Kacmajor. Gdańsk: GWP.
- Kamińska, K. (2007). *Nauczyciel wychowania przedszkolnego wobec wielokulturowości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kapciak, A. (2007). Komunikacja międzykulturowa jako fenomen kultury współczesnej. W: U. Kusio (red.), *Polifonia, dialog i zderzenie kultur. Antologia tekstów z komunikacji międzykulturowej* (s. 102-129). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Koć-Seniuch, G. (2010). Komunikacja międzykulturowa – wartość szczególna w kształceniu nauczycieli. W: W. Kremien, T. Lewowicki, S. Sysojowa (red.), *Paradygmaty oświatowe i edukacja nauczycieli* (s. 219-224). Warszawa-Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN.
- Korporowicz, L. (2011). *Socjologia kulturowa. Kontynuacje i poszukiwania. Rozdz. Komunikacja międzykulturowa jako transgresja* (s. 141-152). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Krawiec, B. (2007). *Konfrontacja mitów oświatowych z komparatystyką pedagogiczną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kuhnke, E. (2017). *Sztuka komunikacji dla bystrzaków. Rozdz. 10 Komunikacja międzykulturowa* (s. 113-122). Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Lisica, J. (2015). Aksjomatyczna interpretacja komunikacji międzykulturowej. *Studia Pelplińskie, XLVIII*, s. 165-178.
- Malinowska, E. (2018). Komunikacja międzykulturowa w fazie ponowoczesności. W: H. Marek, M. Szulca (red.), *Edukacja dla bezpieczeństwa kulturowego* (s. 51-61). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Tłum. A. Nowak. Gdańsk: GWP.
- Nęcki Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Drukarnia „Antykwa”.
- Nikitorowicz, J. (2004). Kształtowanie tożsamości kulturowej współczesnego człowieka. W: A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela* (s. 45-52). Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*. Sopot: GWP.
- Nowicka, E. (2006). *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostrowska, I. (2018). Komunikacja międzynarodowa w negocjacjach międzynarodowych. W: L. Gracz, K. Słupińska (red.), *Negocjacje i komunikacja. Wybrane aspekty* (s. 122-152). Kraków-Legionowo: edu-Libri.
- Paleczny, T. (2009). Komunikacja międzykulturowa w globalizującym się świecie. W: T. Paleczny, M. Barnaś (red.), *Dialog na pograniczach kultur i cywilizacji* (s. 53-74). Kraków: UJ.
- Papuda. B. (2014). O modelu komunikacji interkulturowej E. Hoffmana. W: E. Ślachcińska, H. Marek (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań* (s. 267-376). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Sobecki, M. (2014). Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne. W: J. Nikitorowicz, J. Muszńska, B. Boćwińska-Kiluk (red.), *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki* (s. 113-124). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sztejnberg, A. (2001). *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Wawrzak-Chodaczek. M. (2017). *Komunikacja interpersonalna i masowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wilczyńska, W., Mackiewicz, M., Krajka, J. (2019). *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
- Wiśniewski, R. (2016). *Transgresja kompetencji międzykulturowych. Studium socjologiczne młodzieży akademickiej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zuber, M. (1999). Komunikowanie międzykulturowe. W: B. Dobek-Ostrowska (red.), *Studia z teorii komunikowania masowego* (s. 24-41). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/15361/wiacek\\_wrona\\_semiotyka\\_tradycja\\_i\\_wspolczesnosc\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/15361/wiacek_wrona_semiotyka_tradycja_i_wspolczesnosc_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- [https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe\\_materiały\\_SP\\_i\\_LO/DSC\\_kompetencje\\_kluczowe\\_podstawowa.pdf](https://www.wcdn.wroc.pl/dsc/wzorcowe_materiały_SP_i_LO/DSC_kompetencje_kluczowe_podstawowa.pdf).

**Łucja WARDEGA**

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu<sup>1</sup>

## **KARA ŚMIERCI W ŚWIETLE RÓŻNYCH DYSCYPLIN NAUKOWYCH, TEKSTÓW KULTURY I DYSKUSJI SPOŁECZNYCH**

### **Streszczenie**

W poniższym tekście kara śmierci została opisana w kontekście etyki, filozofii oraz stanowiska Kościoła katolickiego wobec niej. Przytoczone są też racje różnych organizacji, zgromadzeń i stowarzyszeń, które wygłaszają swoją postawę wobec tego rodzaju sankcji. Następnie przedstawiony jest obraz kary śmierci w kulturze, w tym w dziełach audiowizualnych czy zabytkowych. Kolejną część artykułu stanowi opis metodologii przeprowadzonych badań naukowych, gdzie opisane są postawione pytania badawcze i procedura przeprowadzenia badań. Dalsza część pracy dotyczy analizy wyników badań, odnosząca się do oceny m.in. etyczności sankcji najwyższej, obrazu osoby skazanej na karę śmierci, doświadczeń w zakresie dostrzegania dyskusji czy motywu kary śmierci w dziełach kulturowych oraz dyskusjach społecznych. Opisane jest też to, jak zmienia się stanowisko wobec orzeczenia kary śmierci w zależności od tego, czy chodzi o przestępcę, który miałby skrzywdzić bliską, czy osobę bliżej nieznaną. Autorka próbowała także rozstrzygnąć, czy płeć oraz instytut studiowania mogą być czynnikiem, który różnicuje opinie na jej temat. Ostatnia część artykułu poświęcona jest stronie internetowej związanej z tematyką kary śmierci.

**Słowa kluczowe:** kara śmierci, etyka, filozofia, Kościół katolicki, humanitarność, sprawiedliwość, prawa człowieka, media, kultura.

### **Summary**

In the article below, the death penalty is described in the context of ethics, philosophy or the position of the Catholic Church towards it. There are also cited reasons of various organizations, assemblies and associations that express their attitude towards this type of sanctions. Then, the image of the death penalty in culture is presented, including in audiovisual or historic works. The next part of the article is a description of the methodology of conducted scientific research, where the research questions are described and test procedure. The further part of the work concerns the analysis of research results relating to the assessment of, inter alia, ethicality of the highest sanction, the image of a person sentenced to death, experiences in the field of perceiving discussions or the motive of the death penalty in cultural works and social discussions. It also describes how the attitude towards the death penalty changes depending on whether it is a criminal who would harm a loved one or a closer stranger. I also tried to decide whether gender and the institute of study could be a factor that differentiates opinions about it. The last part is devoted to the website related to the subject of the death penalty.

**Key words:** death penalty, ethics, philosophy, the Catholic Church, humanity, justice, human rights, media, culture.

---

<sup>1</sup> Tekst powstał przed dniem 1 października 2022 roku, kiedy to Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu zmieniła nazwę na Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, w związku z czym w pracy stosowana jest terminologia związana z funkcjonowaniem PWSZ w Nowym Sączu.

## Wprowadzenie

Karę śmierci można analizować w obrębie różnych kategorii. Zajmują się nią środowiska naukowe, kultura i media, a także dyskutują o niej ludzie, którzy na co dzień nie interesują się instytucją kary śmierci. Kwestia ta analizowana jest w kontekście prawa, etyki, filozofii, karności, religii, sprawiedliwości czy humanitarności, o czym mogą świadczyć liczne publikacje badające karę śmierci w podanych wcześniej wymiarach. O tej karze rozpisuje się szeroko Amnesty International, P. Bartula w książce pt. *Kara śmierci – powracający dylemat* czy J. Warylewski w publikacji pt. *Kara – podstawy filozoficzne i historyczne*. Motyw kary śmierci jest obecny w wielu dziełach plastycznych, muzycznych i filmowych.

Obecnie niemałą popularnością cieszą się podcasty kryminalne, nierzadko związane z przestępcami, którzy za popełnione przez siebie brutalne przestępstwa zostali ukarani sankcją ostateczną. Do dziś można też w różnych muzeach – zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami – oglądać różne narzędzia tortur i konstrukcje, które w ubiegłych latach bądź wiekach służyły do zadawania katuszy czy dokonywania na skazanych jednostkach egzekucji.

Wprawdzie o karze śmierci niewiele mówi się na co dzień, lecz związane z nią dylematy nie są tematem zapomnianym, jak pozornie mogłoby się wydawać. Choć nadal jest stosowana na świecie, to jednak nie dotyczy bezpośrednio społeczeństwa w Polsce. Nie jest tak żywo komentowana, jak chociażby kwestia aborcji, ale gdy z zagranicy docierają do nas wiadomości o skazaniu kogoś na karę śmierci, często rodzi to żywiołowe dyskusje. Do refleksji na temat kary śmierci ostatnio nakłoniła społeczeństwo sprawa wykonania kary śmierci na Lisie Montgomery, Amerykance, która po uduszeniu 23-letniej kobiety w ciąży zabrała swojej ofierze dziecko.

Dyskusje toczą się też w przestrzeni internetowej. Na portalach społecznościowych, takich jak Facebook, pod artykułami o tematyce dotyczącej gwałtu, pedofilii, okrutnych morderstw można spotkać wiele komentarzy zbulwersowanych użytkowników, którzy wprost opowiadają się za najbardziej rygorystycznymi karami, takimi jak dożywocie czy chemiczna kastracja pedofili. Nie brakuje też opinii, by wobec sprawców okrutnych przestępstw stosować karę śmierci.

## 1. Analiza literatury przedmiotu

### 1.1. Kara śmierci a etyka, filozofia, stanowisko Kościoła katolickiego

Jak zaznacza wielu autorów, kara śmierci pozostaje ciągle olbrzymim dylematem w zakresie etycznym. Począwszy od czasów starożytnych, kilkaset lat przed narodzeniem Chrystusa w Egipcie faraon Sabako dokonał zniesienia kary śmierci. Podobnie czyniły starożytne imperia, czyli Rzym i Grecja. Miało to jednak charakter incydentalny, nie permanentny. Jak podkreśla T. Ślipko (2010, s. 95), nie zrewolucjonizowało to filozofii dotyczącej kary śmierci ani nie kontemplowano tego zagadnienia. By rozwinęła się złożona dyskusja na temat kary śmierci oraz by zajęto się fachowo moralną stroną stosowania kary ostatecznej, musiało minąć kilka wieków. Jedno z zagadnień, na temat którego polemizował Platon, to właśnie sankcja ostateczna.

Na przestrzeni lat filozofowie mieli własne podglądy i spostrzeżenia w kwestii kary śmierci. Wypowiadał się na ten temat św. Augustyn, który uważał, że jedynie w skrajnych sytuacjach, kiedy nie można postąpić inaczej, można dokonać tego aktu (Jurczyk, 2016, s. 59). W dobie epoki starożytności przewijały się rozmyślenia nad karą

śmierci, jednak wśród filozofów, takich jak Arystoteles czy Platon, nie pojawiały się słowa negatywnej wobec niej krytyki. Nie była, tak jak chociażby współcześnie, nierozwiązanym dylematem etycznym. Odmienną, nie do końca jednak przeciwną, opinię na ten temat miał Seneka, twierdząc, że kara śmierci ma prawo być stosowana, jednak powinna być ograniczona do minimum, tylko do najcięższych przypadków (Lang, 2015, s. 106).

Z kolei Kant w swoim stanowisku na temat kary ostatecznej ujmuje konieczność wyrównania rachunku krzywdy, którą wyrządził morderca (Czarnecki, 2008, s. 180). W myśl rozważań tego filozofa, morderca, odbierając ofierze życie, musi potem w efekcie oddać swoje życie, gdyż tylko w taki sposób może być przywrócona równowaga, którą zachwiał przestępca. Wobec tego w momencie zabijania sprawca sam siebie skazuje na śmierć.

Kara śmierci zajmowała umysł C. Beccarii, który nie był pełnym przeciwnikiem kary ostatecznej, uważając, że powinna być stosowana w 2 okolicznościach: jeżeli przestępca mimo pozbawienia wolności i izolacji może oddziaływać na to, co stanie się w społeczeństwie i może stwarzać zagrożenie dla sytuacji państwa, a także jeżeli panujące bezprawie i pozbawienie człowieka życia powstrzymuje innych od łamania prawa (Jurczyk, 2016, s. 60). Rozważania Beccarii wywierały wpływ na to, jakie podejście do kary głównej mieli inni filozofowie i jakie nurty dotyczące sprzeciwu lub popierania kary śmierci się wytworzyły.

W. Bołoz (2007, s. 263) zwraca uwagę na stanowisko św. Tomasza z Akwinu i przywołuje jego słowa dotyczące dominującego znaczenia dobra grupy, większości nad celem i sprawami jednostki. Wobec tego porządek i ład społeczny, a także bezpieczeństwo całego społeczeństwa jest ważniejsze.

Kara śmierci była przedstawiana również w Starym Testamencie, gdzie jasno określano, za jakie przestępstwa może zostać orzeczona, a były to m.in. morderstwo, poszkodowanie matki lub ojca, nieposzanowanie szabat czy – co ciekawe – wywoływanie duchów. We współczesnej wersji Katechizmu Kościoła Katolickiego zauważyć można, że kara śmierci jest niepopierana, jednak nie jest ostatecznie i całkowicie przez Kościół odrzucona (Salij, 2015, s. 10-15).

Odwołując się do zdania Kościoła katolickiego, nie sposób pominąć postaci Jana Pawła II – znaczącego autorytetu dla wielu ludzi. Ojciec Święty przeciwny był istnieniu „kultury śmierci”, więc odchodzenie od popierania kary śmierci przez społeczeństwo uważane było przez niego za coś pozytywnego. Trend odchodzenia od stosowania kary śmierci nastąpił na czas jego pontyfikatu. Jego zdanie nie stoi w sprzeczności z nauką Kościoła, ale opiera się na założeniu, że instytucja karania jest w tamtych czasach na tyle dobrze rozwinięta, że można odpowiednio karać i unieszkodliwiać przestępcę, bez odbierania mu życia i szansy na poprawę (Świdziński, 2009, s. 38-40).

## **1.2. Obraz kary śmierci w kulturze**

Motywy kary śmierci są wykorzystywane w dziełach kultury. Inspirują wielu twórców i do tej pory powstało немало filmów o tej tematyce, a wiele z nich przeszło już do klasyki polskiego bądź zagranicznego kina. Zdarza się, że niosą ponadczasowy przekaz i skłaniają widzów, czytelników, odbiorców przekazu do refleksji nie tylko nad samą instytucją kary śmierci, ale też nad aspektami ogólnie pojmowanej kary, przemijania i moralności. Takie dzieła mogą kształtować pogląd ludzi na ten dylemat moralny.



Swoje piętno kara śmierci odcisnęła również na dziełach muzycznych. Wśród polskich utworów można znaleźć dzieło zespołu Azyl P. – piosenkę o wymownym tytule „Kara śmierci” ([www.youtube.com](http://www.youtube.com), dostęp: 14.06.2022). Wydana została w 1985 roku, a odwołuje się do odczuć bezpośrednio przed egzekucją. Podmiot liryczny mówi o swoim strachu przed karą śmierci, jednak ostatni wers sugeruje, że mógł to być jedynie zły sen lub lęk przed przyszłym wydarzeniem, które ma dopiero nastąpić.

W teledysku do piosenki „Next to me” ([www.youtube.com](http://www.youtube.com), dostęp: 14.06.2022) egzekucję za pomocą zastrzyku śmierci ukazał amerykański zespół Imagine Dragons. Główny bohater krótkiego filmiku dopuścił się zabójstwa. Można dostrzec fragmenty pisma, wskazujące na wydanie wyroku kary śmierci wobec głównego bohatera. W formie krótkich urywków można zauważyć, że wspomniano o morderstwie drugiego stopnia. Słowa „skazany na śmierć” przewijają się kilkakrotnie. Skrótowno, jednak dobitnie, przedstawiona jest publiczna egzekucja, gdzie w celi śmierci egzekutor dokonuje wyroku śmierci.

Pomnik przedstawiający postać kata, czyli osoby wykonującej wyroki śmierci, można spotkać w słowackim miasteczku – Bardejowie. Postać zaopatrzona jest w topór i pień, na którym swego czasu spoczywała głowa skazańca. Miał on być ważną postacią w miasteczku i cieszyć się respektem. W miasteczku tym miała nawet istnieć szkoła Kata.

W obecnych czasach narzędzia tortur i repliki tych przyrządów można oglądać w wielu muzeach w Polsce. W Zielonej Górze mieści się Muzeum Dawnych Tortur, gdzie obejrzeć można przyrządy służące do torturowania i wymierzania kary śmierci, tj. krzesło inkwizytorskie, dyby, kołyska judasza czy ruszt ([mzl.zgora.pl](http://mzl.zgora.pl), dostęp: 15.06.2022).

Kara śmierci bywa motywem przewodnim filmów szczególnie z zakresu amerykańskiej kinematografii, choć w tym zakresie nie brakuje też polskich tytułów. Jednym z dzieł filmowych o tej tematyce jest film pt. „Zielona mila”, który powstał na podstawie książki S. Kinga o tym samym tytule. Opowiada o skazanym na karę ostateczną czarnoskórym mężczyźnie, który został niesłusznie oskarżony o zabicie 2 dziewczynek. Film ten porusza kwestię zasadności kary śmierci i inspirowanie do podejmowania refleksji nad słusznością jej istnienia. Oprócz tego zwraca uwagę na inne problemy: nieodwracalność kary śmierci, skazywanie osób upośledzonych intelektualnie czy szeroko pojętą instytucję karania i osoby, które wymierzają sprawiedliwość. W wątkach pobocznych mamy do czynienia z przedstawieniem egzekucji przy pomocy krzesła elektrycznego. Ukazane zostaje nieetyczne zachowanie podczas stracenia jednego ze skazańców, co odwołuje się do moralności nie tylko samej kary śmierci, ale także działań strażników i egzekutorów (Garczewska, 2016, s. 298-299).

Film „Krótka historia o zabijaniu” z 1988 roku, w reżyserii K. Kieślowskiego, opowiada o Jacku, który z zimną krwią zamordował taksówkarza, lecz mimo ucieczki, został złapany i postawiony przed wymiarem sprawiedliwości. Bardzo szczegółowo oraz realistycznie przedstawiono tu moment najpierw morderstwa dokonanego przez głównego bohatera, a następnie pozbawienia życia jego samego za pomocą powieszenia. Film wchodzi w skład „Dekalogu”, czyli cyklu odwołującym się do dziesięciu przykazań Bożych, a w tym przypadku do przykazania piątego – „nie zabijaj” ([www.culture.pl](http://www.culture.pl), dostęp: 01.06.2022).

Nieco z innej perspektywy, gdyż od strony skazanej na karę śmierci kobiety, motyw sankcji ostatecznej przedstawiony zostaje w filmie „Monster”, inspirowanym prawdziwą historią morderczyni Aileen Wuornos. Mamy tutaj do czynienia ze studium przypadku

sprawczyńi o niezwykle traumatycznym dzieciństwie, ale nietłumaczącym jej haniebnego czynu. Materiał budzi refleksję dotyczącą wpływu doświadczeń przemocy w okresie dziecięcym oraz młodzieńczym na późniejsze zachowania w dorosłości (Garczewska, 2016, s. 299-300).

Nie sposób wypisać i przeanalizować wszystkie filmy obrazujące ten motyw, lecz można wskazać jeszcze takie tytuły, jak: „Dwunastu gniewnych ludzi”, „Życie za życie”, „Pieśń kata”, „Przed egzekucją” bądź „Prawdziwa zbrodnia” (filmaster.com, dostęp: 15.06.2022).

Motyw kary śmierci jest obecny w światowych i polskich dziełach. Zdecydowanie więcej tego rodzaju obrazów kinematograficznych można zauważyć w produkcjach amerykańskich, co może być spowodowane obecnością tej kary w tamtejszym systemie prawnym do chwili obecnej. Choć w Polsce nie jest ona wymierzana i wykonywana, to jednak ślad po torturach, działalności katów i narzędzi do wykonywania kary śmierci pozostał w polskiej kulturze do dnia dzisiejszego.

## 2. Metodologiczne założenia badań własnych

Analizowanie kary śmierci w kwestii etyki czy też filozofii skłoniło Autorkę artykułu do tego, by poznać, jak etyczność czy zgodność z prawami człowieka oceniają badani studenci Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Osoby skazane w świetle mediów zasłużenie cieszą się złą sławą, co stało się inspiracją do dociekania, jak te jednostki postrzegają bezpośrednio badani, jak i do rozstrzygnięcia, czy studenci są bardziej rygorystyczni w zasądzeniu przestępcy kary śmierci, jeżeli skrzywdziłby bliską lub nieznaną respondentowi osobę. Niewiadomym zagadnieniem było też, czy płęć i instytut studiowania mogą różnicować opinie co do kary głównej. Kolejnym problemem, na który Autorka chciała znaleźć odpowiedź, była kwestia czerpania wiedzy na temat kary śmierci i dostrzegania jej obecności w dyskusjach bądź mediach. Problemy badawcze zostały sformułowane następująco:

- *Jak studenci PWSZ w Nowym Sączu oceniają zgodność z prawami człowieka, etyczność, humanitarność i sprawiedliwość kary śmierci?*
- *Jaki obraz osoby skazanej na karę śmierci funkcjonuje w opinii studentów?*
- *Jakie są doświadczenia studentów, jeśli chodzi o przedstawienie kary śmierci w kulturze, mediach, mediach społecznościowych i opiniach społeczeństwa?*
- *Jak zmienia się stosunek studentów do kary śmierci wraz z sytuacją, w jakiej mieliby podjąć decyzję o jej zasadności?*
- *Czy płęć studentów i instytut, w którym studiują różnicują ich opinie o karze śmierci?*

W przeprowadzonych badaniach zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a technikami: sondaż diagnostyczny z ankietyzacją i wywiad. Do obu technik skonstruowane zostały odpowiednio kwestionariusz: ankiety i wywiadu.

Terenem badań została objęta Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu. Badania ankietowe zostały przeprowadzone na grupie 160 osób pochodzących z 6 instytutów. Najliczniejszą podgrupę respondentów stanowili studenci Instytutu Pedagogicznego – 46 osób, a najmniejszy odsetek badanych studenci z Instytutu Ekonomicznego – 19 osób. Biorąc pod uwagę płęć respondentów, z uzyskanych informacji wynika, że 37% ankietowanych stanowili mężczyźni, a 63% kobiety.

W wywiadzie uczestniczyło 6 osób. Każdy z respondentów udzielających wywiadu był studentem innego instytutu. Wiek respondentów wahał się pomiędzy 19 a 22 lata. Podobnie jak w badaniu ankietowym, wśród respondentów dominowała płeć żeńska – wywiadu udzieliły 4 kobiety i 2 mężczyźni.

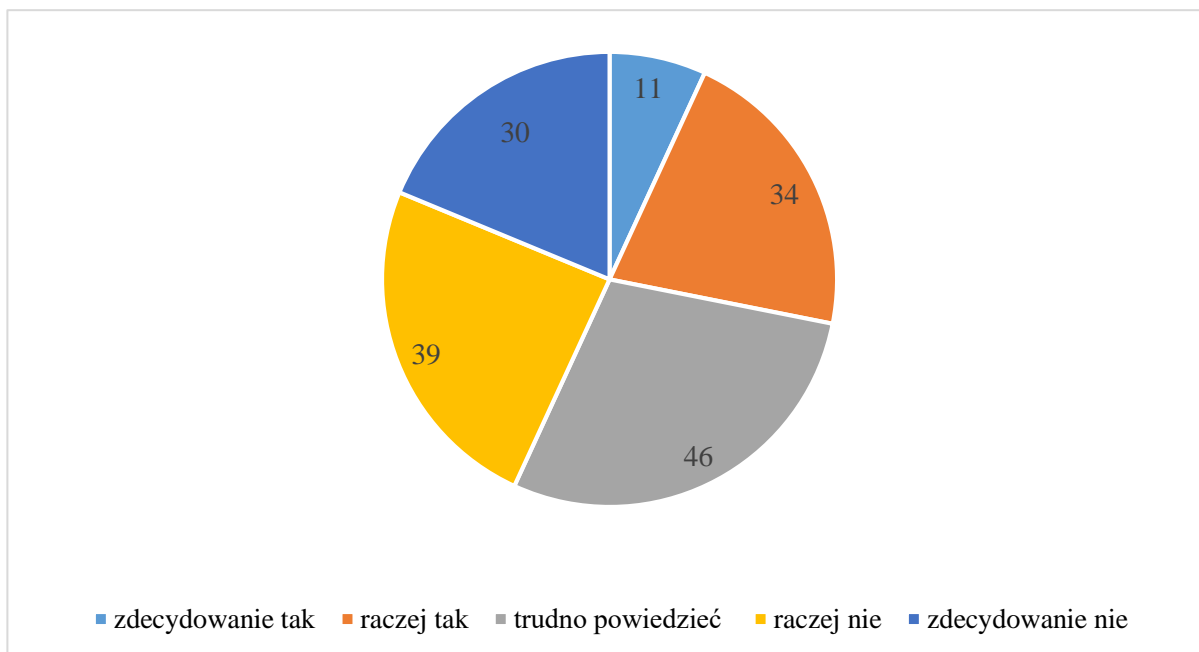
Ankieta została przeprowadzona w okresie 2 tygodni w terminie od 25 lutego do 11 marca 2022 roku. Została utworzona i rozpowszechniona dzięki aplikacji Google Forms. Kwestionariusze ankiet zostały także dostarczone respondentom bezpośrednio w formie papierowej. Indywidualne wywiady odbywały się w pośrednim kontakcie dzięki wideorozmowie w aplikacji Messenger.

### 3. Analiza wyników badań własnych

#### 3.1. Ocena zgodności kary śmierci z prawami człowieka, etycznością, humanitarnością i sprawiedliwością

Dylemat, którym z pewnością jest kara śmierci, budzi wątpliwości dotyczące tego, czy można ją stosować, jeżeli każdego z nas obowiązują prawa człowieka. W czasach koncentrowania się na człowieku oraz jego prawach zastrzeżenie budzi etyczność, humanitarność i sprawiedliwość tej kary. W znalezieniu odpowiedzi na ten aspekt kary śmierci pomocne były pytania ankietowe nr: 5, 6, 11, 14, 15.

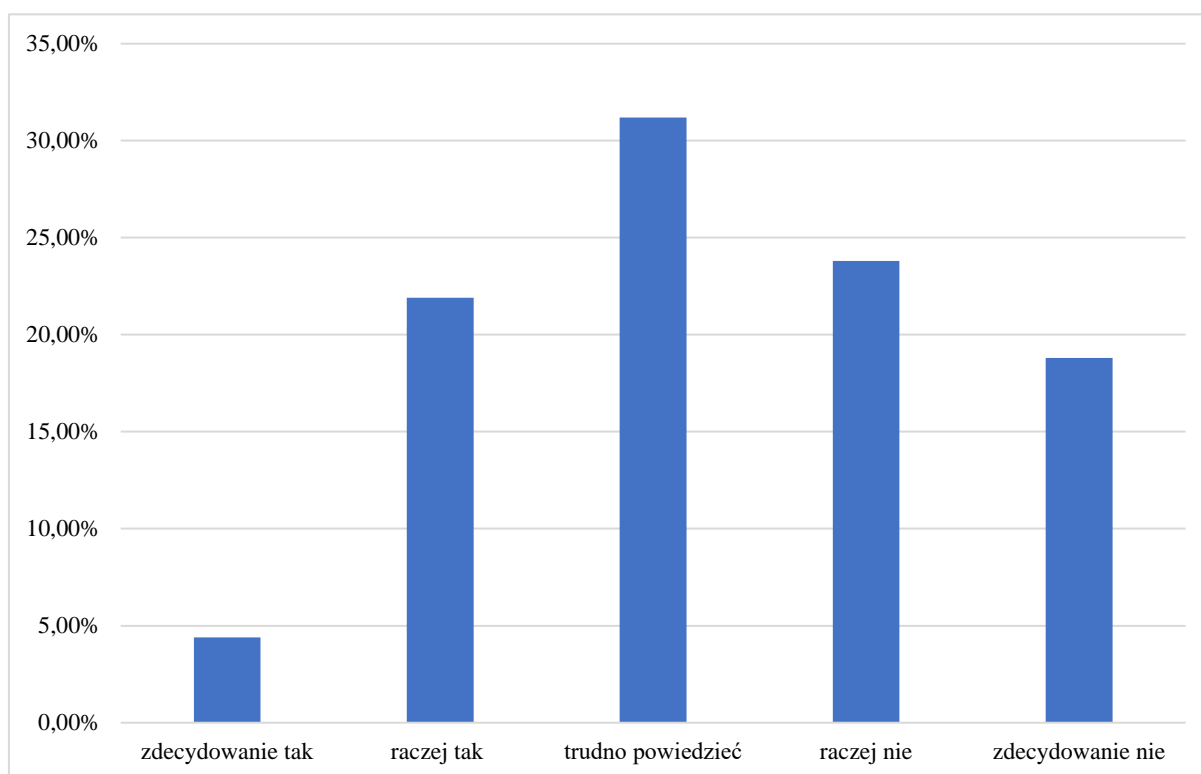
Zdaniem 11 (6,90% grupy badawczej) spośród 160 badanych studentów PWSZ w Nowym Sączu, kara śmierci jest zdecydowanie zgodna z prawami człowieka. Mniej kategorię zgodną na ten temat ma 34 studentów (21,30% badanych). Odpowiedzieli oni na to pytanie „raczej tak”. Dla 46 ankietowanych „trudno powiedzieć”, czy kara śmierci jest zgodna z prawami człowieka.



Wykres 1. Struktura opinii badanych studentów dotycząca zgodności kary śmierci z prawami człowieka.

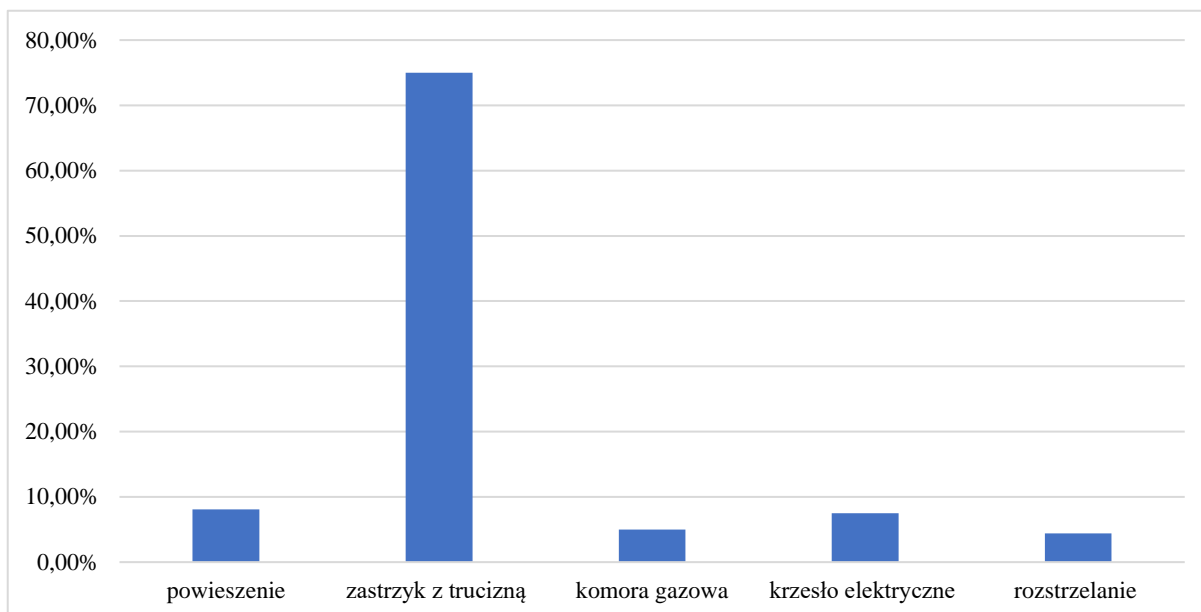
Źródło: badania własne.

Kolejnym aspektem kary śmierci, który mieli ocenić studenci, była etyczność. W celu zbadania opinii w tym konkretnym aspekcie zostało sformułowane pytanie ankietowe nr 6. Z zebranych odpowiedzi wynika, że karę śmierci jako zdecydowanie etyczną ocenia 7 ankietowanych (4,40%). Na odpowiedź „raczej tak” zdecydowało się 35 respondentów (21,9% badanej grupy). Dla aż 50 badanych osób (31,20% próby badawczej) odpowiedź na to pytanie była niejednoznaczna, co odzwierciedla się w zaznaczeniu przez nie odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Stanowisko nie do końca przeczące etyczności zajęło 38 osób (23,80% badanych), opowiadając się za stwierdzeniem „raczej nie”. Pozostali respondenci, w liczbie 30 osób, są zdania, że kara śmierci jest zdecydowanie nieetyczna – stanowią oni 18,80% całej badanej grupy. Obrazuje to wykres 2.



Wykres 2. Postrzeganie etyczności kary śmierci przez studentów PWSZ w Nowym Sączu.  
Źródło: badania własne.

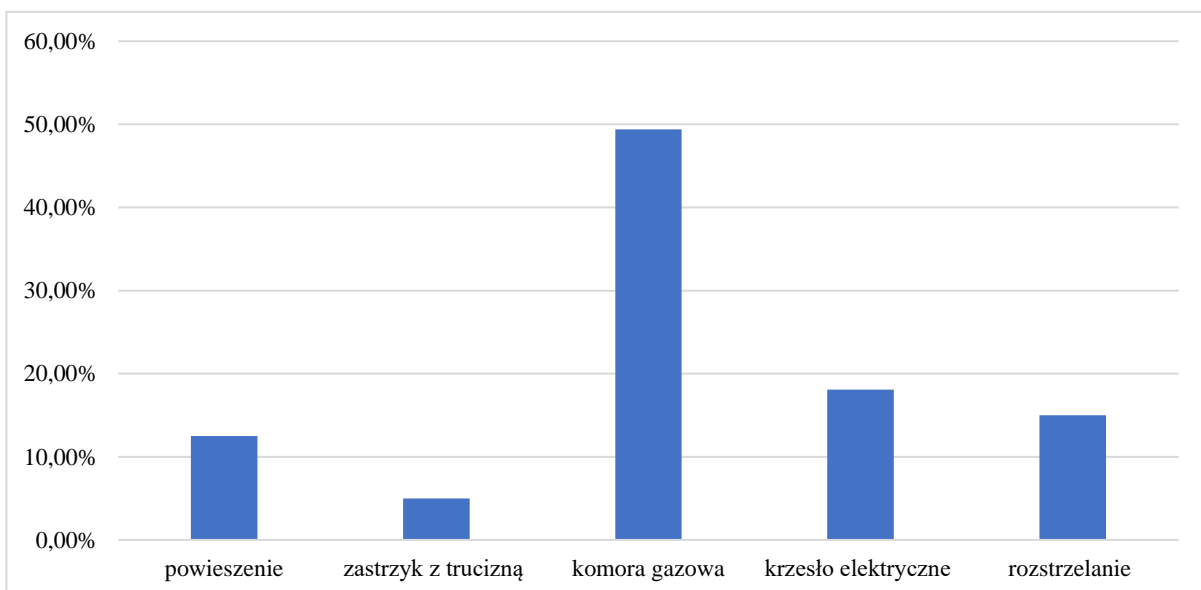
Na dylemat w zakresie humanitarności kary śmierci starano się znaleźć odpowiedź, zawierając w ankiecie następujące pytania: „Która metoda wykonywania kary śmierci jest według Pana/Pani najmniej humanitarna?” i „Która metoda wykonywania kary śmierci jest według Pana/Pani najbardziej humanitarna?”. Zdaniem badanych studentów, najbardziej humanitarną metodą egzekucji osoby skazanej na karę śmierci jest zastrzyk z trucizną – twierdzi tak 120 respondentów, co daje 75% osób biorących udział w badaniu. Powieszenie uzyskało opinię humanitarnej kary jedynie u 13 osób (8,10% badanych). Egzekucja obejmująca porażenie prądem przy pomocy krzesła elektrycznego wybierana była prawie na równi z powieszeniem. Różnica między liczbą wyborów tych metod wynosiła zaledwie 1, bowiem krzesło elektryczne wybrało 12 osób (7,50% respondentów). Podobnie jest z komorą gazową i rozstrzelaniem – za humanitarną metodę z użyciem komory gazowej opowiada się 8 osób (5% ankietowanych), a najmniej respondentów, gdyż tylko 7 z 160 badanych (4,40%), uznało rozstrzelanie, co przedstawia wykres 3.



Wykres 3. Metody wykonywania kary śmierci wskazujące na największą humanitarność zdaniem studentów PWSZ w Nowym Sączu.

Źródło: badania własne.

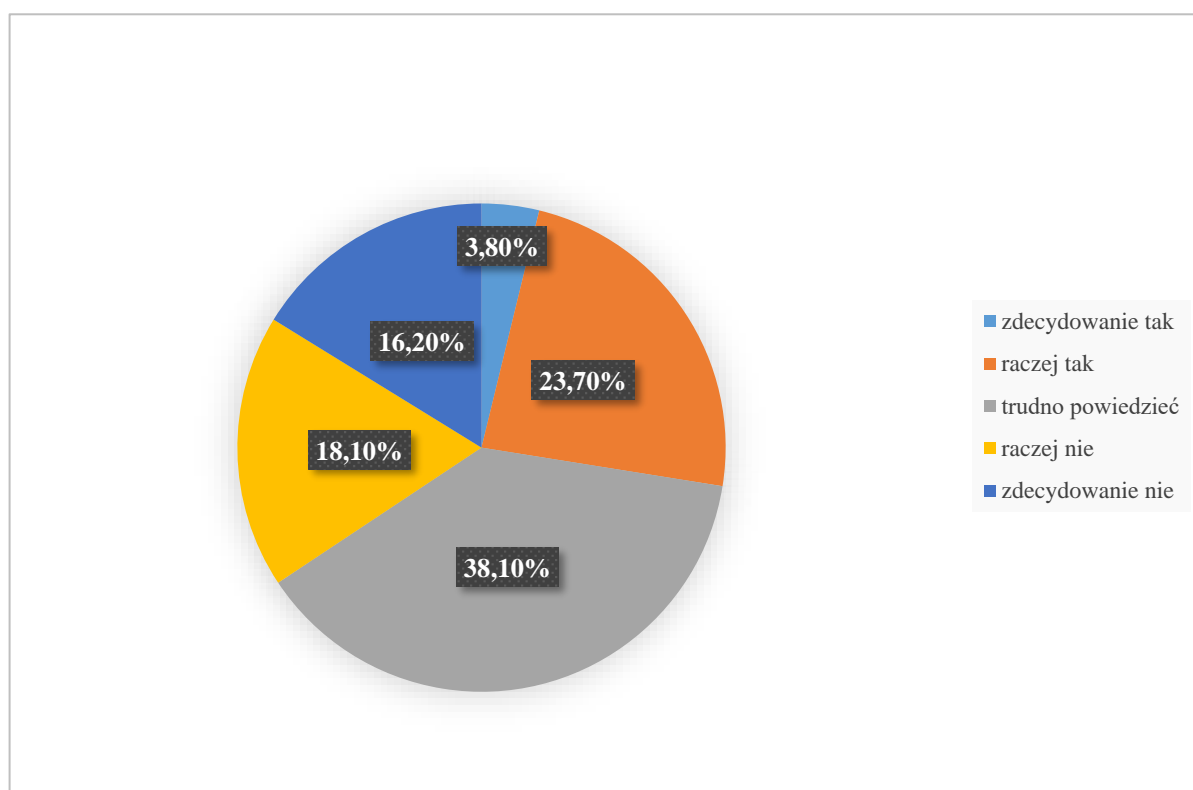
Po przedstawieniu, jakie metody wykonania sankcji głównej wykazują się największą humanitarnością i zadają skazanemu najmniej cierpienia, należy zwrócić uwagę na te, które zadają mu najwięcej bólu i są zdaniem studentów najmniej humanitarne. Za najmniej humanitarny sposób egzekucji respondenci uważają komorę gazową, na którą wskazuje 49,40% badanych. Pozbawienie życia z użyciem krzesła elektrycznego, jako drugi najmniej humanitarny sposób, wskazywane jest przez 18,10% próby badawczej. Rozstrzelanie stanowi wybór 15 % badanych, a powieszenie jako niegodziwy sposób egzekucji uznaje 12,50% badanych studentów. Najrzadziej wybierany sposób to zastrzyk z trucizną – wybiera go co 20. respondent.



Wykres 4. Metody wykonywania kary śmierci wskazujące na najmniejszą humanitarność zdaniem studentów PWSZ w Nowym Sączu.

Źródło: badania własne.

Następnie pozostało przedstawić, jak studenci PWSZ w Nowym Sączu odnoszą się do sprawiedliwości sankcji ostatecznej. Badani mieli zdecydować, czy jeśli wobec sprawcy przestępstwa zapadnie wyrok kary śmierci, będzie to odpowiednia forma zadośćuczynienia i pokrzywdzony lub jego rodzina będą czuć, że zasądzona kara jest sprawiedliwą formą odpowiedzi za doznaną krzywdę. W ankiecie zawarte zostało pytanie: „Czy Pana/Pani zdaniem kara śmierci w pełni oddaje sprawiedliwość pokrzywdzonym i ich bliskim?”. Zdania, że zdecydowanie oddaje sprawiedliwość, było 6 respondentów (3,80% próby badawczej). Z uzyskanych danych wynika, że odpowiedź „raczej tak” zaznaczyło 38 osób (23,70% badanych). Najwyższy odsetek respondentów (38,10%) stwierdził, że „trudno powiedzieć” i tym samym nie ocenił dokładnie swojego stanowiska. Wśród ankietowanych można wyodrębnić odpowiedź „raczej nie”, którą udzieliło 18,10%. Kara śmierci zdecydowanie nie oddaje sprawiedliwości pokrzywdzonemu i ich bliskim w opinii 16,20% badanych studentów. Zagadnienie to obrazuje wykres 5.

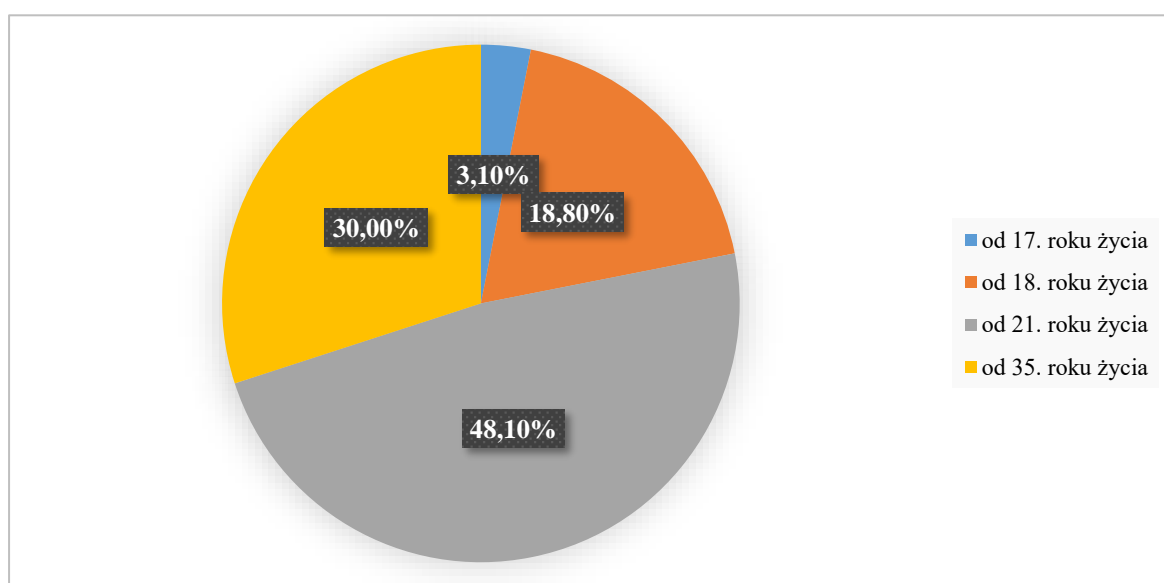


Wykres 5. Zdanie studentów PWSZ w Nowym Sączu odnośnie do sprawiedliwości kary śmierci.  
Źródło: badania własne.

Zebrane dane pozwalają wysunąć kilka konkluzji. Po pierwsze, większość studentów uważa za nieetyczne działania w zakresie stosowania kary śmierci. Kwestia ta sprawia także duże wątpliwości, co skutkuje tym, że trudna jest do jednoznacznego określenia. Następnie trzeba zaznaczyć, że najbardziej godziwym i humanitarnym sposobem egzekucji zdaniem badanych jest użycie zastrzyku z trucizną, a najmniej zastosowanie komory gazowej. Sprawiedliwość kary śmierci jest trudna do sprecyzowania dla studentów PWSZ w Nowym Sączu. Największy odsetek badanych ma trudność z jej określeniem. Podobnie przedstawia się kwestia zgodności tej sankcji z prawami człowieka.

### 3.2. Obraz osoby skazanej na karę śmierci

Do uzyskania odpowiedzi na ten problem badawczy pomocne były pytania zadane zarówno w ankiecie, jak też wywiadzie. W tym podrozdziale pragnę przybliżyć, jaki wizerunek, cechy i ewentualne czyny osoby skazanej na karę śmierci funkcjonują w opinii studentów. W kwestionariuszu ankiety studenci mieli za zadanie opowiedzieć się za jedną z kilku propozycji wieku potencjalnego skazanego na karę śmierci. Znikoma liczba respondentów – 5 osób (3,10% badanych), uważa, że zagrożone karą śmierci powinny być osoby od 17. roku życia. Z kolei 18,80% badanej grupy jest zdania, że powinna zagrażać sprawcy, który ukończył 18. rok życia. Znaczna część respondentów – 30%, jest zdania, że powinna obejmować osoby od 35. roku życia. Spory procent badanych – 48,10% – opowiada się za tym, że powinna zagrażać przestępcom od 21. roku życia. Efekty badań dotyczących tego zagadnienia ilustruje wykres 6.



Wykres 6. Opinia studentów odnośnie do tego, od jakiego wieku przestępca powinni być zagrożeni karą śmierci.

Źródło: badania własne.

W wywiadzie padło pytanie o ogólne skojarzenia z takimi osobami. Poniżej przedstawione są odpowiedzi na pytanie: „Jakie są Pana/Pani wyobrażenia osoby skazanej na karę śmierci?”. Reakcje na to pytanie brzmią następująco:

- Mateusz – 22-letni student Instytutu Technicznego na kierunku Informatyka stosowana odpowiedział: „Pierwszym skojarzeniem osoby skazanej na karę śmierci jest mężczyzna, który wcześniej popełnił wiele zbrodni i przestępstw”.
- Agata – 21-letnia studentka Instytutu Zdrowia na kierunku Dietetyka ma następujące zdanie: „Moje wyobrażenia są raczej negatywne. Taką osobę spostrzegam jako pełną zła, zepsutą, niemoralną. W mojej opinii, jeśli ktoś jest skazany na karę śmierci, musi to być naprawdę wielki zbrodniarz. Raczej nie jest to osoba, która żałuje swego czynu. Myślę jednak, że pewnie większość takich osób boi się egzekucji i mimo wszystko jest wstrząśnięta wyrokiem. Z drugiej strony myślę, że takie osoby nie żałują tego, co zrobiły, a jedynie nie chcą tak skończyć”.

- Justyna – 22-letnia studentka Instytutu Pedagogicznego na kierunku Pedagogika (specjalność logopedia), twierdzi, że „Pewnie taka osoba jest cały czas spięta, zdenerwowana, zestresowana itp. Wie, że ma za niedługo umrzeć i pewnie ta świadomość sprawia, że staje się oszołomiona, zrozpaczona itp. A z drugiej strony może to być osoba, która się wyśmiewa, nadal gardzi innymi”.
- Dawid – 19-letni student Instytutu Języków Obcych bardzo szczegółowo opisał swoje stanowisko w tym temacie: „Osoba skazana na śmierć może być każdym. Według mnie wygląd nie ma żadnego wpływu. Bardziej biorę pod uwagę psychologiczną/moralną stronę tego, co osoba uczyniła. Osoba, która szykuje się na karę śmierci powinna być odpowiednio „sprawdzona” przez sąd, aby stwierdzić, czy dać tej osobie drugą szansę w życiu. Taki test musi być surowy i porządny. Czy ta osoba ma rodzinę? Czy ta osoba kiedyś robiła dobre czyny w życiu i po prostu złądziła? Czy ta osoba ma potencjał na rozwijanie ludzkości? itp. Przestępstwa bardziej poważnego, jak morderstwo i gwałt, według mnie bezwarunkowo nie można przebaczyć i należy postępować z egzekucją takiej osoby. Czas w więzieniu zajmuje tylko miejsce, gdzie można umieścić kogoś innego za złe przestępstwo”.
- Julia – 22-letnia studentka Instytutu Kultury Fizycznej zaznacza, że jej wyobrażenia są: „Bardzo różne/mieszane – uważam, że nie ma możliwości skategoryzowania jednoznacznie wyobrażenia osoby skazanej na karę śmierci”.
- Anna – 23-letnia studentka Instytutu Ekonomicznego stwierdziła następująco: „Wydaje mi się, że taka osoba to z reguły mężczyzna. Ciężko mi wyobrazić sobie w tej sytuacji kobietę. Wydaje mi się, że mniej kobiet jest skazywanych na karę śmierci, jednakże na pewno takie były. Według mnie osoba skazana na karę śmierci nie wyobraża sobie, jak to będzie wyglądało, ponieważ posiada w sobie bardzo wielki lęk. Jest na pewno spanikowana, liczy na cud, na cofnięcie wyroku. Być może przeżywa nawrócenie”.

Z analizy uzyskanych danych można wywnioskować, że skojarzenia na temat osoby skazanej na karę śmierci dotyczą płci, wieku, całokształtu życia i postępowania tej osoby, a także – co ciekawe – samopoczucia i ewentualnej postawy bezpośrednio przed wydaniem wyroku bądź egzekucją. Większość studentów wskazuje jednak, że taką karą powinna zostać objęta osoba pełnoletnia. Znacząca część opowiada się za wiekiem 21 lat, co dotyczy stosunkowo młodych dorosłych.

Gdyby znaleźć wspólne elementy kilku wypowiedzi udzielonych w wywiadzie, można skonstruować następujące główne cechy osoby skazanej na karę ostateczną: to z reguły mężczyzna, mający na swoim sumieniu złe czyny. Jest osobą niemoralną, a przed wykonaniem wyroku i egzekucji czującą strach i panikę. Pojawiają się opinie, że takie osoby nie tyle żałują swojej zbrodni, co żałują tego, w jakim położeniu się znalazły i jaki los ich teraz czeka. Z drugiej strony studenci wskazują na załączki refleksji, a nawet nawrócenia skazanych na karę śmierci. Biorąc pod uwagę różnorodność wypowiedzi, nasuwa się myśl, że to osoba mogąca mieć rozmaite pobudki, różną przeszłość. Nie zawsze musi to być jednostka do szpiku kości zła i niemoralna.



### **3.3. Doświadczenia studentów PWSZ w Nowym Sączu związane z przedstawieniem kary śmierci w kulturze, mediach, mediach społecznościowych i opiniach społeczeństwa**

Następujący problem badawczy miał na celu dostarczyć informacji, czy studenci zauważają motyw kary śmierci w dziełach kultury, np. filmach, piosenkach, audycjach radiowych, podcastach, a także formalnych lub nieformalnych dyskusjach i rozmowach. Istotne było tu również rozeznanie, czy zauważają oni, że to zagadnienie jest żywe w internetowych komentarzach pod chociażby artykułami o okrutnych morderstwach dokonanych np. na dzieciach. Zadano pytania zarówno o dzieła fabularne, których treść i przedstawione wydarzenia są zmyślane, jak też o faktyczne materiały prezentujące prawdziwe wydarzenia.

Do głównego pytania, jakim było: „Jakie są Pan/Pani doświadczenia związane z oglądaniem materiałów audiowizualnych lub innych tekstów kultury (np. filmy fabularne, książki nieoparte na faktach – proza fabularna) związanych z tematyką kary śmierci?”, w przypadku kiedy badany miał takie doświadczenia, dopytywano o to, jakie emocje budziły w nim te treści i co go najbardziej zaszokowało lub zaskoczyło.

Zebrany materiał badawczy, dotyczący spostrzeżeń występowania tematyki kary śmierci w tekstach kultury, które mają charakter fabularny, przedstawia się następująco:

- Agata – 21-letnia studentka Instytutu Zdrowia na kierunku Dietetyka wskazuje na brak styczności z takimi materiałami: „Nie, niestety nie oglądałam żadnych filmów ani nie czytałam żadnych książek związanych z karą śmierci, które nie byłyby oparte na faktach lub takie stricte dokumentalne. Fabularne dzieła na ten temat mnie nie interesowały ani też przypadkowo się z nimi nie spotkałam”.
- Dawid – 19-letni student Instytutu Języków Obcych, jak się okazało, jest zaznajomiony z dużą ilością takich materiałów: „Tak, widziałem mnóstwo takich filmików lub zdjęć. Nie oglądałem ich często, ponieważ na końcu dnia jestem człowiekiem z duszą i emocjami, ale zdarza się, że czasami poszukuję takie filmiki w celach edukacyjnych. Według mnie takie filmiki służą, by pokazać groteskową część życia. Nic w życiu nie jest pewne, jednego dnia ktoś może mieć rodzinę i dobrą pracę, następnego dnia może leżeć martwy w rowie z dziurą w głowie. W taki sposób “wzmacniam” swojego ducha, o ile psychopatycznie to brzmi, daje mi to “odporność”, aby kontynuować w życiu swoje wartości i starać się jak najlepiej żyć, by tak nie skończyć. Pod żadnym warunkiem nie oglądałem takich filmików dla zabawy lub z nudów. Najbardziej kojarzę film „Zielona mila”, jeśli mam wskazać filmy fabularne na temat kary śmierci”.
- Julia – 22-letnia – studentka Instytutu Kultury Fizycznej opisuje swoje stanowisko w następujący sposób: „Moje doświadczenia są nikłe, niestety nie zagłębiałam się w poszukiwanie materiałów dotyczące tego zagadnienia. Jedyne miałam styczność z serialem „Skazany na śmierć”. Następnie z książką. Nie były to dzieła szczególnie przeze mnie wyszukiwane, jedynie przypadkowo na nie trafiłam”. Te materiały, jak wskazuje respondentka, „budziły przerażenie”.

- Anna – 23-letnia studentka Instytutu Ekonomicznego odpowiedziała: „Oglądałam film „Zielona mila”. Swoją drogą jest on na podstawie książki o tym samym tytule. Innych tytułów nie znam. Ten obejrzałam przypadkiem, ale nie żałuję, że go obejrzałam, bo był interesujący i dawał do myślenia. Zszokowanie to jedno z emocji, które z pewnością mi towarzyszyły. Film ten trzymał mnie w napięciu cały czas. Przeżywałam naprawdę silne emocje. To jeden z takich filmów, który na długo pozostaje w pamięci”.
- Mateusz – 22-letni student Instytutu Technicznego na kierunku Informatyka stosowana odwołuje się do dzieła filmowego: „Tak, oglądałem film pt. „Zielona mila”, gdzie ukazywane były egzekucje śmierci. Czułem dyskomfort i przerażenie, oglądając te sceny. Zaszokował mnie sposób wykonywania tej kary, gdyż egzekucja odbywała się za pomocą wysokiego prądu”.
- Justyna – 22-letnia studentka Instytutu Pedagogicznego na kierunku Pedagogika (specjalność logopedia) stwierdziła, że z „filmów fabularnych widziałam „Zieloną milę”. Spotkałam się też w szkolnej bibliotece z książką Stephena Kinga, na podstawie której jest ten film, ale nie czytałam jej. Wystarczyło mi, że obejrzałam ten film. Był bardzo emocjonujący, ale może teraz zastanowię się nad przeczytaniem. Te materiały zawsze budzą we mnie smutek, zaskoczenie, żal. Zaszokowało mnie to, że człowiek nie potrafi drugiego człowieka traktować z szacunkiem. Często zwierzęta są lepiej traktowane od ludzi”.

Biorąc pod uwagę teksty kultury o charakterze fabularnym, studenci zauważają takie dzieła w szeroko pojętej kulturze. Najczęściej spotykają się z tą tematyką w filmach lub książkach. Dziełem, który przewija się w większości odpowiedzi, jest film „Zielona mila”, który budzi w respondentach niekiedy grozę, ale też silne emocje. Z wypowiedzi można wywnioskować, że ten temat jest brany na poważnie i nie jest postrzegany jako rozrywkowy. Widać też, jak każde z fabularnych dzieł oddziaływało na respondentów – nie pozostały obojętne dla odbiorców, zostały im w pamięci na długi czas. Motyw kary śmierci w kulturze występuje i dociera do osób, które nawet nie interesują się na co dzień tą tematyką.

Upřednio przedstawione zostały i przeanalizowane dane dotyczące spostrzeżeń studentów związanych z fabularnymi dziełami z motywem kary śmierci. Teraz należy przedstawić doświadczenia studentów z realistycznymi egzekucjami, które mogli obejrzeć za pomocą mediów i tekstów kultury, a które odwzorowywały faktyczne wydarzenia. Przy pytaniu „Czy oglądał Pan/Pani filmy ukazujące prawdziwe egzekucje w mediach bądź spotkał/a się Pan/Pani z ich opisem zgodnym z faktami w innych tekstach kultury, np. książkach?” również w przypadku twierdzących odpowiedzi starano się uzyskać informacje, jakie wrażenia budziły w badanych studentach wspomniane treści.

- Mateusz – student Instytutu Technicznego twierdzi: „Nie spotkałem się ani z przedstawieniem prawdziwych egzekucji, ani z opisami zgodnymi z faktami dotyczącymi kary śmierci w tekstach kultury”.
- Justyna – studentka Instytutu Pedagogicznego przyznaje, że „tak, oglądałam filmy, w których były ukazywane egzekucje i w książkach, czasopiśmie, radio również miałam do czynienia z tym faktem. Nie pamiętam jednak dokładnie tytułów, żebym mogła podać je tutaj, ale miałam tego rodzaju doświadczenia”.

- Anna – studentka Instytutu Ekonomicznego przyznaje: „Tak, spotkałam się z ich realistycznym opisem w podcastach. Jednym z takich materiałów był filmik na serwisie YouTube pt. „Albert Pierrepoint – najślynniejszy kat”. Nie przypuszczałam, że wykonanie kary śmierci to tak złożony proces. Zaskoczyło mnie to, z jaką precyzją musi się to wszystko odbyć. Zaskoczyło mnie to, że ktoś może czuć zaszczyt z bycia katem, że ktoś chce dążyć do perfekcji w tym, że tak powiem, fachu. Myślę, że tu powinno się liczyć bardziej to, żeby wykonać tą karę śmierci jak najbardziej humanitarnie, a nie martwić się, jak w tym przypadku, że robi się coś wolniej niż ojciec, żeby zrobić coś tylko, by pobić rekord”.
- Agata – studentka Instytutu Zdrowia ma następujące spostrzeżenia: „Jedynie przychodzi mi do głowy przykład Jezusa, który był skazany na karę śmierci poprzez ukrzyżowanie. Opisy tego, jak został skazany oraz jak wyglądało ukrzyżowanie, czytałam w Piśmie Świętym. Widziałam też film „Pasja” na lekcji religii, zresztą jest on często wyświetlany przy okazji zbliżających się świąt Wielkanocy. Dla mnie jako osoby wierzącej było to głębokie przeżycie. Zobaczyłam (szczególnie w filmie „Pasja”), jak wiele cierpienia musiał znieść Jezus. To rzeczywiście mną wstrząsnęło. W dodatku to była niewinna osoba. Czułam tak ogromną niesprawiedliwość, kiedy widziałam, jak cierpi. Najbardziej dotknęła mnie realistyczność scen egzekucji. W pewnych momentach miałam wrażenie, że rzeczywiście aktor cierpi tak jak postać Jezusa. Zdziwiło mnie to, jak realistycznie był przekazany ból osoby skazanej na karę śmierci”.
- Julia – studentka Instytutu Kultury Fizycznej odpowiedziała: „Tak, spotkałam się z filmami z egzekucji w Internecie. Nie pamiętam dokładnie ich nazwy, żeby teraz je Pani podać, ale właśnie na różnych portalach w Internecie się z nimi spotykałam. Często widziałam zdjęcia z egzekucji czy filmiki wymierzania kary śmierci na niewinnych ludziach przez Państwo Islamskie. Te filmy budziły we mnie przerażenie, niejednokrotnie egzekucje, które odbywały się na danej osobie, były okrutne, pozbawione jakichkolwiek emocji i skrupułów, były wręcz wynaturzone. Niejeden film czy książka uświadomiły mi, że sąd niestety bywa omylny. Nie trzeba daleko szukać, wystarczy przytoczyć sprawę Tomka Komendy, którego nie byłoby już z nami, gdyby kara śmierci obowiązywała w tamtym momencie – mimo tego, że po czasie okazało się, że został niesłusznie oskarżony”.
- Dawid – student Instytutu Języków Obcych, dzieląc się swoimi obserwacjami, wskazuje, że „czasami zdarzyło mi się obejrzeć egzekucję legalną przeprowadzoną przez więzienie w USA (nie na żywo). Kiedy widzę, jak człowiek jest spalony przez prąd lub konsumowany przez truciznę, daje mi kopa w duszę, jest dla mnie otręśieniem się, ale jednocześnie daje mi to perspektywę, gdzie mogę wylądować, jeśli źle wybiorę w życiu. Aby dostać się na miejsce egzekucji, trzeba kogoś zabić albo stworzyć koszmarnie środowisko dla społeczeństwa, zrobić naprawdę coś złego. W moich myślach robię wszystko to, co uważam za odpowiednie na pozostaniu przy ścieżce “dobra” i nie dać się brać przez zło. Kara śmierci powinna przede wszystkim służyć jako przykład, czego nie robić w życiu”.

Relacje z egzekucji, które miały faktycznie miejsce, nie są obce dla badanych studentów, lecz nie można stwierdzić, że każdy badany student jest stałym obserwatorem istnienia tej sankcji. Podobnie jak dzieła fabularne, realne relacje z egzekucji budzą studentach silne emocje. Okazuje się, że niektórych kara śmierci odstrasza i powoduje sytuacje, kiedy osoby zastanawiają się nad sensem swojego postępowania. Widok lub wyobrażenie egzekucji sprawiają, że przechodzą do innych rozważań, np. dotyczących działania wymiaru sprawiedliwości, własnej moralności, niewinności, wiary, a nawet terroryzmu (wzmianka o egzekucjach dokonywanych przez Państwo Islamskie), jak też odnoszą się do odwiecznej kwestii dobra i zła.

Media to przestrzeń, w której można zauważyć wiele dyskusji na mniej lub bardziej ważne tematy. Chcąc dowiedzieć się, jak studenci ustosunkowują się do dyskusji o karze śmierci w przestrzeni np. internetowej, skonstruowane zostało pytanie zawarte w wywiadzie: „Jakie są Pana/Pani spostrzeżenia dotyczące dyskusji na temat kary śmierci w mediach społecznościowych?”. Odpowiedzi na nie przedstawiały się następująco:

- Agata – 21-letnia studentka Instytutu Zdrowia: „Spostrzegam dyskusje. Najwięcej takich dyskusji zauważam na Facebooku. Czasem, kiedy wejdę w komentarze pod artykułem o ciężkich tematach, np. wiadomości, że ktoś skrzywdził dzieci lub, co teraz częstsze, pod artykułami z opisanymi zbrodniami Rosjan wobec Ukraińców, jest pełno głosów na temat tego, że kara śmierci powinna wrócić. Co najmniej jeden taki komentarz pod takim postem. A pod spodem wiele ludzi popiera opinię takiej osoby. Moje doświadczenia z takimi dyskusjami są złe. Raczej się z nimi zapoznawałam, ale nigdy nie włączałam się w dyskusje”.
- Dawid – 19-letni student Instytutu Języków Obcych: „Osobiście, bardzo rzadko widzę treści dotyczące kary śmierci w mediach społecznościowych. Jeśli już są, to posty o tym, że w danych częściach świata wymierzono karę śmierci. Kiedy się już pojawiają, często ciekawi mnie, co człowiek uczynił, aby zasłużyć na tak drastyczną karę. W większości przypadków są to mordercy/gwałciciele, którzy oddają swoje życie za to, które zabrali komuś. Jeśli ktoś naprawdę zasłużył na karę śmierci, nie mam nic przeciwko temu. Czasami, jak czytam artykuły online, pojawia się taki, który opisuje okoliczności kary śmierci pewnego człowieka. Czasami te artykuły czytam, czasami ignoruję”.
- Julia – studentka Instytutu Kultury Fizycznej: „W mediach społecznościowych nie spotkałam się z dyskusjami w tym temacie. Nie śledzę też takich dyskusji”.
- Anna – 23-letnia studentka Instytutu Ekonomicznego: „Nie dostrzegam, szczerze mówiąc, w mediach społecznościowych nie zwracam uwagi na dyskusje. Widzę, że często jest w nich wiele nienawiści, nawet w błahych sprawach, więc podejrzewam, że w przypadku dyskusji o karze śmierci będzie jeszcze ostrzejsza dyskusja. Mając styczność z tą tematyką, teraz częściej będę na to zwracać uwagę”.
- Mateusz – 22-letni student Instytutu Technicznego: „Nie spotkałem się jeszcze z tematem kary śmierci w mediach społecznościowych. Nie unikam mediów społecznościowych, ale ani sam z siebie nie wyszukuję takich informacji, ani też nie wyświetlają mi się w proponowanych postach czy też pasku wiadomości. Myślę, że ogólnie takie dyskusje nie są zbyt popularne i raczej kara śmierci zdominowana jest innymi tematami, takimi jak aborcja”.

- Justyna – 22-letnia studentka Instytutu Pedagogicznego: „Zauważyłam, że społeczeństwo jest bardzo podzielone w kwestii kary śmierci. Jedni są stanowczo za, a drudzy wręcz przeciwnie. Dyskusje te niejednokrotnie mają miejsce pod różnego rodzaju wydarzeniami, np. pod artykułami, gdy ktoś pod wpływem alkoholu spowodował śmiertelny wypadek lub gdy doszło do gwałtu. Ludzie wtedy potrafią w komentarzach bardzo ostro się wypowiedzieć, używając właśnie sformułowań np. „on/ona teraz też powinien/powinna umrzeć” „należy mu/jej się kara śmierci” lub „szkoda, że w prawie nie ma kary śmierci” itp.”.

Z uzyskanych odpowiedzi można wnioskować, że studenci postrzegają dyskusje na ten temat jako tematy mniej popularne od innych dysput społeczeństwa. Co ciekawe, jeśli już zauważą je, to wnikliwie się im przyglądają. Nie włączają się raczej w dyskusje, choć na temat kary śmierci czy przytaczane komentarze mają wyrobione zdanie. W większości odpowiedzi można zauważyć, że dyskusje na temat sankcji ostatecznej zauważane są przez studentów na portalach społecznościowych, w komentarzach pod postami bądź artykułami dotyczącymi szokujących zbrodni i przestępstw. U osób, które niekoniecznie spotkały się z takimi dyskusjami, znaczenie miało to, że nie używają zbyt często mediów społecznościowych lub unikają większości dyskusji internetowych, ponieważ zrażone są atmosferą i sposobem, w jaki prowadzone są dysputy.

Studenci PWSZ w Nowym Sączu nie unikają trudnych tematów w rozmowach bądź dyskusjach, w których sami uczestniczą. Poniżej zaprezentowane zostanie, z kim rozmawiają o karze śmierci, a także jak te wymiany zdań przebiegają.

- Justyna – 22-letnia studentka Instytutu Pedagogicznego mówi, że „o tym rozmawiam raczej ze znajomymi z uczelni i spoza uczelni. Z rodziną nie przypominam, żebyśmy zeszli na takie tematy. Zainteresowałam się karą śmierci, jak usłyszałam, że takiego tematu się podejmujesz i jak opowiadałaś mi, o czym piszesz, więc głównym źródłem wiedzy jesteś właśnie ty”.
- Agata – 21-letnia studentka Instytutu Zdrowia, która jedynie ze znajomymi podejmowała dysputy wokół tej sankcji, odpowiedziała: „Informacje na temat kary śmierci czerpię od znajomych. To z nimi zdarzyło mi się o tym rozmawiać. Często, jak schodziliśmy na temat krzywdzenia dzieci, pojawiały się głosy kolegów, że takim osobom należy się kara śmierci w najgorszej postaci. Nie rozmawiamy o tym za każdym razem, jak się spotkamy, ale może 2 razy rozmowa zeszła na ten wątek, choć z takich cięższych tematów najczęściej rozmawialiśmy o aborcji i pandemii”.
- Dawid – 19-letni student Instytutu Języków Obcych odwołuje się do społeczeństwa amerykańskiego i zaznacza też, jak z ich perspektywy postrzegana jest kara śmierci: „Często słyszałem o karze śmierci w okresie liceum, teraz rzadziej. W liceum omawialiśmy postacie historyczne, które spotykała kara śmierci. W mojej rodzinie nigdy nie mówiło się o karze śmierci. To jest moim zdaniem trochę temat tabu. Jeśli już się o tym rozmawia publicznie, to trzeba myśleć obiektywnie, logicznie, bo jeśli mamy do czynienia z osobą, która na to zasłużyła i nie ma innej opcji jej ukarania, to trzeba się godzić z takim wyrokiem. W USA kara śmierci jest przez część społeczeństwa nawet chwalona”.

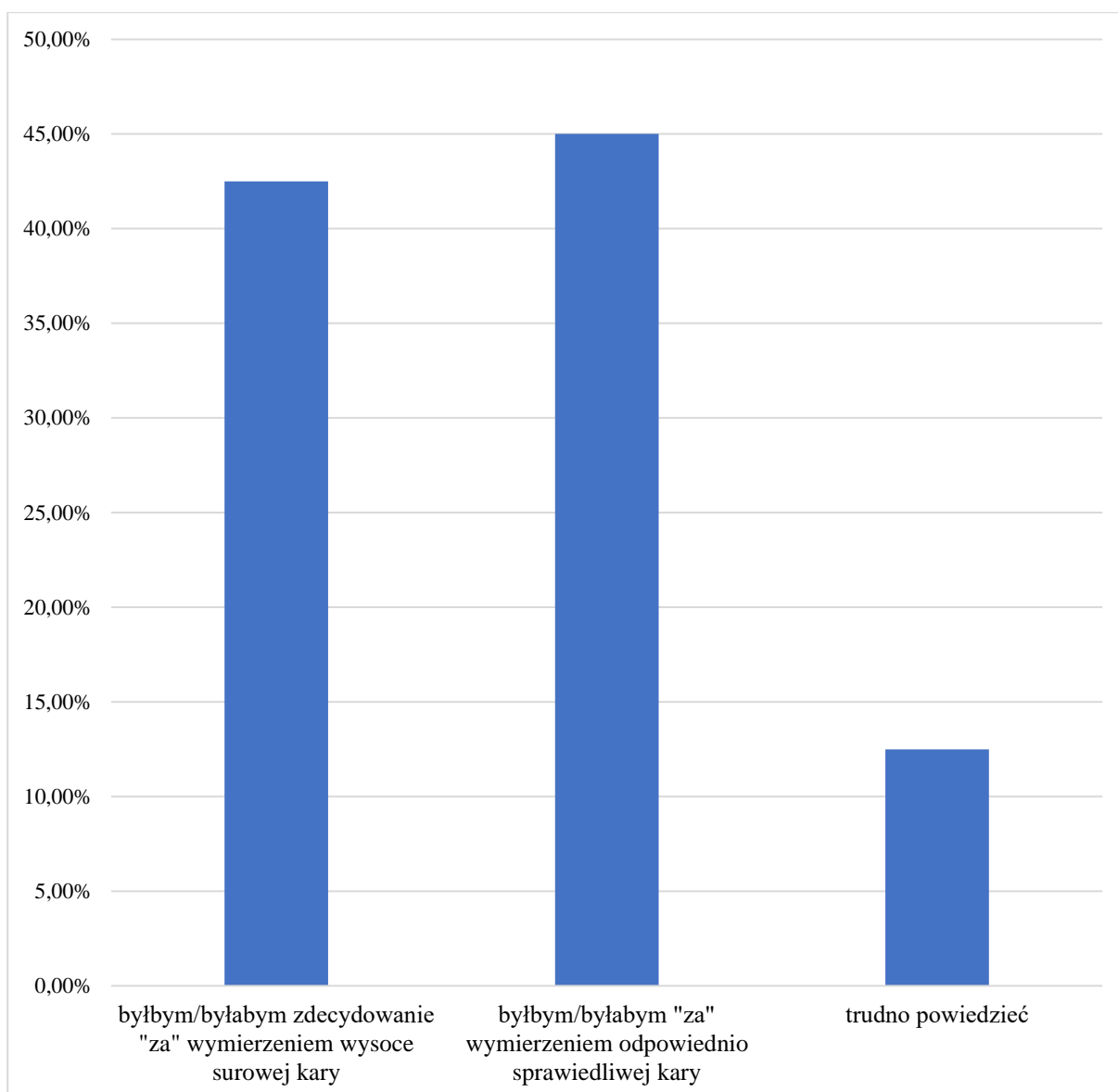
- Julia – studentka Instytutu Kultury Fizycznej, podobnie jak poprzedni respondenci, toczyła dyskusje na ten temat ze znajomymi i studentami, a co dzięki temu zyskała, opisuje w następującej wypowiedzi: „Poprzez rozmowę z kolegami/koleżankami mogłam poznać ich opinie na ten temat, co utwierdziło mnie w fakcie, że nie każdy ma podobne myślenie w tej kwestii, więc mogłam się dowiedzieć, jak inni postrzegają karę śmierci”.
- Anna – studentka Instytutu Ekonomicznego, której doświadczenia z dyskusjami na temat kary głównej są nikłe, precyzuje swoje stanowisko i mówi, skąd czerpie informacje o karze śmierci: „Ani z rodziną, ani z bliskimi znajomymi nigdy nie rozmawialiśmy na temat kary śmierci. Nie przypominam sobie takich rozmów. Z kolegami również, ani ja ani znajomi nigdy nie podejmowaliśmy takich tematów. Jeśli chodzi o znajomych ze studiów, również nigdy o tym nie rozmawialiśmy. Czasami rozmawiamy na takie cięższe tematy, np. na temat aborcji, ale o karze śmierci wiem tyle, że w Polsce już jej nie ma. Pamiętam to z lekcji WOS-u bądź historii w technikum. Natomiast jakiekolwiek informacje o karze śmierci czerpię z Internetu. Czasem wyświetla się artykuł, że wobec kogoś została ona zastosowana. Kojarzę, że często pisze, że miało to miejsce w USA”.
- Mateusz – 22-letni student Instytutu Technicznego wspomina następującą sytuację: „Rozmawiałem z kolegami o karze śmierci, gdyż poruszyliśmy temat sprawców śmiertelnych wypadków samochodowych, którzy jechali pod wpływem alkoholu i zastanawialiśmy się, czy takim osobom należy się kara śmierci, czy nie”.

Analizując to, w jaki sposób na własnym przykładzie studenci opisują dyskusje na temat sankcji głównej, można stwierdzić, że mają one charakter rozmów ze znajomymi, studentami. Nikt z respondentów nie rozmawia na takie tematy z rodziną. Jedynie 2 osoby wskazały, że takie treści były przekazywane w szkole i stąd częściowo wiedzą, że taka sankcja istniała w Polsce, a jeśli chodzi o respondenta, który wspomina to z perspektywy nauczania w USA, dodaje dygresję, że poznawał sylwetki osób skazanych na karę śmierci. Biorąc pod uwagę, jakie kwestie odnośnie do tej kary są uwzględniane, to najczęściej są to opinie na jej temat, argumenty dotyczące szkodliwości bądź zasadności stosowania. Jeśli już występują takie dyskusje, pozwalają studentom na poznanie opinii innych oraz kształtowanie refleksji w kwestii kary śmierci.

### **3.4. Zmienność stosunku do kary śmierci wraz z sytuacją, w której student ma podjąć decyzję o jej zasadności**

Rozmyślając nad tematem kary śmierci i formułując problemy badawcze, Autorkę bardzo ciekawiło to, czy stosunek do tej kary jest jednakowy w każdej sytuacji, czy może tylko w niektórych z nich ludzie uważają, że jest bardziej zasadna. Pytania mające wskazać odpowiedzi na ten problem badawczy znajdują się w ankiecie.

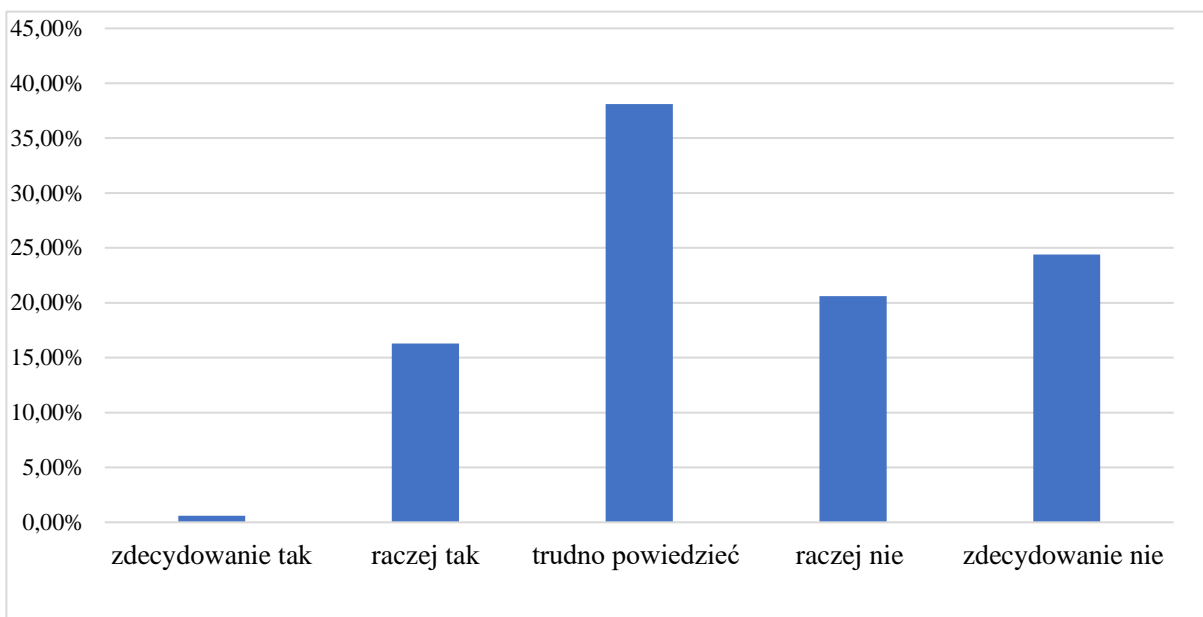
Okazuje się, że w sytuacji, gdyby zabójca pozbawił życia bliską respondentowi osobę, 72 (45% badanych) respondentów popierałoby wymierzenie kary odpowiednio sprawiedliwej. Inne podejście do wymierzenia kary ma 68 osób (42,5% ankietowanych), które w takiej sytuacji opowiadałyby się za wymierzeniem wysoce surowej kary. Pozostałych 20 ankietowanych (12,50% badanych) przyjęło stanowisko „trudno powiedzieć”. Zagadnienie to obrazuje wykres 7.



Wykres 7. Stosunek do wymierzenia kary śmierci przestępcy, który pozbawiłby życia bliską respondentowi osobę.

Źródło: badania własne.

Pozostając w zakresie stosunku do sprawcy, który hipotetycznie mógłby zabić bliską osobę i groziłaby mu kara śmierci, ukazane zostanie, jak respondenci przedstawiają ewentualne wybaczenie sprawcy. Okazuje się, że jeśli chodzi o bliską ankietowanemu osobę, to 38,10% respondentów twierdzi, że na ten dylemat trudno odpowiedzieć, gdyż nie mają bardziej sprecyzowanego zdania w tej kwestii. Zdecydowanie nie potrafiłoby wybaczyć zamordowania bliskiej osoby aż 39 badanych respondentów (24,40% osób). Opinie w kierunku niewybaczenia zabójstwa bliskich, ale nie aż tak sprecyzowane, ma 33 osób (20,60% badanych). To właśnie one udzieliły odpowiedzi „raczej nie”. Skłonnych do wybaczenia jest tylko kilkanaście procent respondentów (16,30%). Jedynie 1 osoba (0,60%) w zdecydowanym stopniu byłaby w stanie wybaczyć sprawcy pozbawienie życia kogoś z bliskich. Szczegółowe dane w tej kwestii zaprezentowane są na wykresie 8.

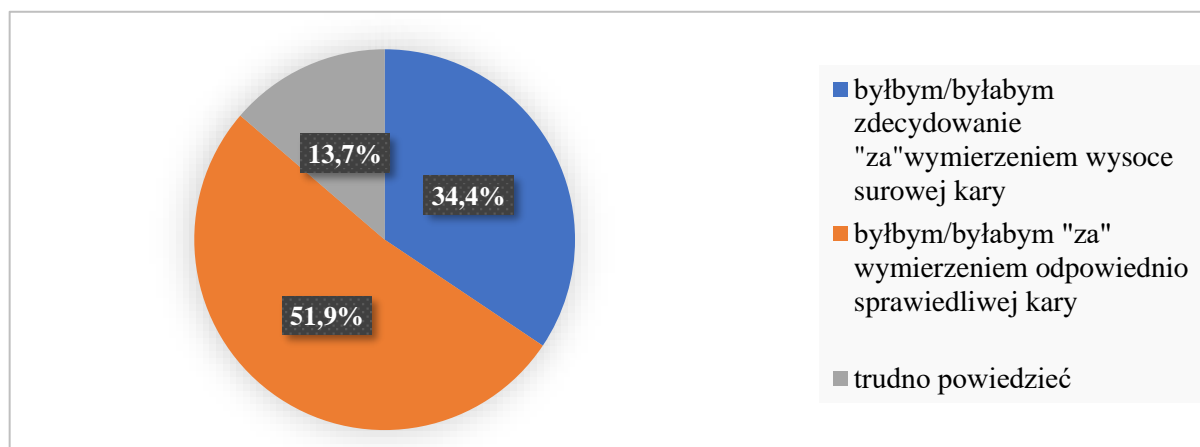


Wykres 8. Postawa badanych studentów wobec wybaczenia sprawcy, który miałby pozbawić życia bliską respondentowi osobę.

Źródło: badania własne.

Kolejnym zagadnieniem jest postawa studentów PWSZ w Nowym Sączu wobec mordercy, który zabiłby osobę bliżej nieznaną respondentowi. Ponad połowa badanych opowiada się za wymierzeniem sprawiedliwej kary. Wysoce surową karę wymierzyłoby 34,4% respondentów. Trudności w odpowiedzi na to pytanie doświadczyło 13,7% osób.

Istotnym czynnikiem, który mógł oddziaływać na opinię respondentów były przypadki, kiedy zbrodnia dotyczyłaby bliską lub bliżej nieznaną osobę. Badani w wypadku skrzywdzenia bliskiej osoby chętnie wybierają sprawiedliwą karę, dla mniejszej części osób pytanie wywoływało konsternację i trudno było im na to odpowiedzieć. Respondenci częściej wybierają sprawiedliwą karę w przypadku sprawcy zabójstwa bliżej nieznaną im osoby. W sytuacji zabójstwa bliskiej osoby, największy odsetek również pragnąłby wymierzenia rzetelnej sankcji. Wielu studentów ma kłopot z określeniem, czy wybaczyłoby mordercy bliskiej osoby. Postawy studentów wobec przebaczenia takiej osobie skłaniają się ku braku przebaczenia.



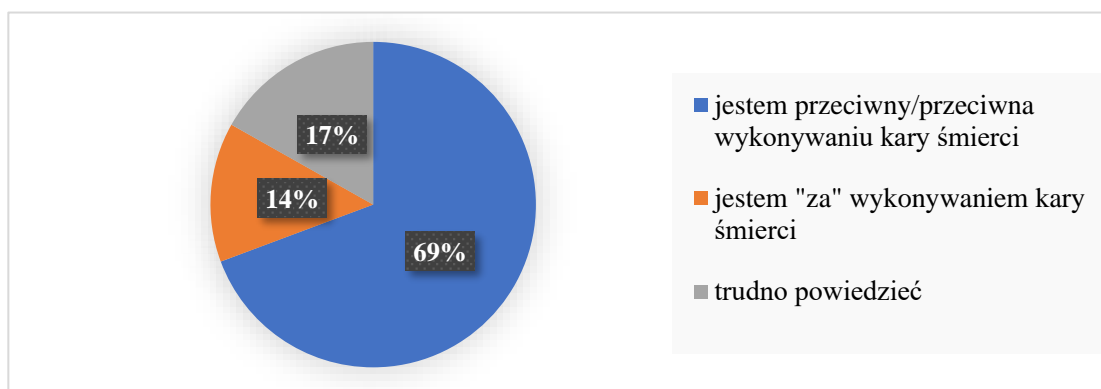
Wykres 9. Stosunek studentów do wymierzenia kary śmierci wobec sprawcy, który zabiłby osobę, której respondent bliżej nie zna.

Źródło: badania własne.



### 3.5. Zróznicowanie opinii na temat kary śmierci w Polsce w zależności od płci i instytutu, w którym studiują

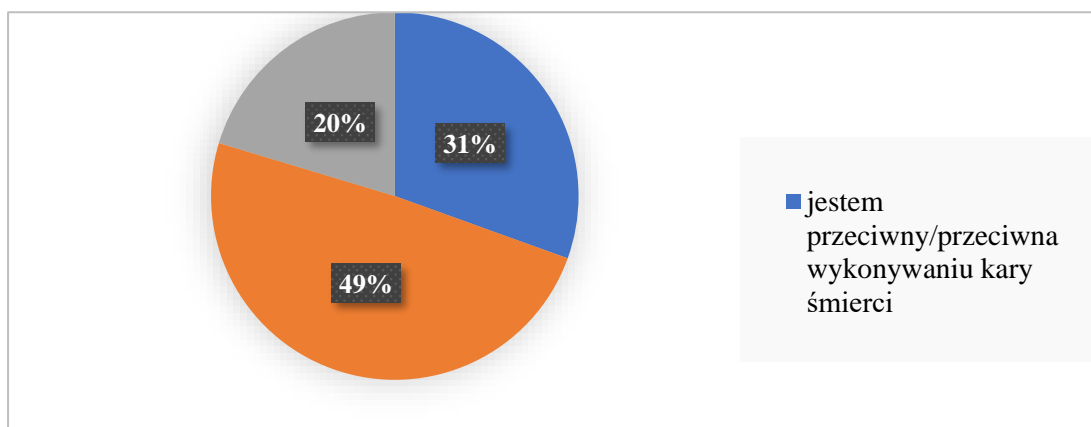
Jest wiele kwestii, na temat których zdanie kobiet i mężczyzn znacznie się różni. Rozbieżność może też dotyczyć kwestii postrzegania spraw. Nie da się ukryć, że istnieją pewne różnice, np. na poziomie komunikacji, lecz nie można uogólniać tego na wszystkie jednostki. Wobec tego ciekawym zagadnieniem jest, kto – kobiety czy mężczyźni – popiera karę śmierci. Kolejno zdecydowano się zbadać, czy opinie na temat kary śmierci różnicują się względem instytutu, w którym respondenci studiują. Studenci określali swoją płć i instytut studiowania, zaznaczając odpowiednie pola w metryczce zawartej na końcu kwestionariusza ankiety. W badanej grupie 160 studentów znalazło się 101 kobiet i 59 mężczyzn. Biorąc pod uwagę pytanie ankietowe nr 1: „Jaki jest Pana/Pani stosunek do kary śmierci?”, przeciwnych karze śmierci jest 70 kobiet, sankcję ostateczną popiera 14 studentek, a odpowiedź „trudno powiedzieć” zaznaczyło 17 osób. Strukturę opinii studentek na temat kary śmierci przedstawiono na wykresie 10.



Wykres 10. Postawy studentek wobec kary śmierci.

Źródło: badania własne.

Następnie przedstawiono odpowiedzi mężczyzn na to samo pytanie. Przeciwnych dokonywaniu kary śmierci jest 18 studentów, popiera ją 29 mężczyzn, a jednoznacznej odpowiedzi nie wskazuje 12 osób. Zdecydowaną większość męskiej części badanych stanowią retencjoniści kary śmierci i większość, choć nie wszyscy wykazują poparcie istnienia tej sankcji.



Wykres 11. Struktura opinii studentów płci męskiej na temat kary śmierci.

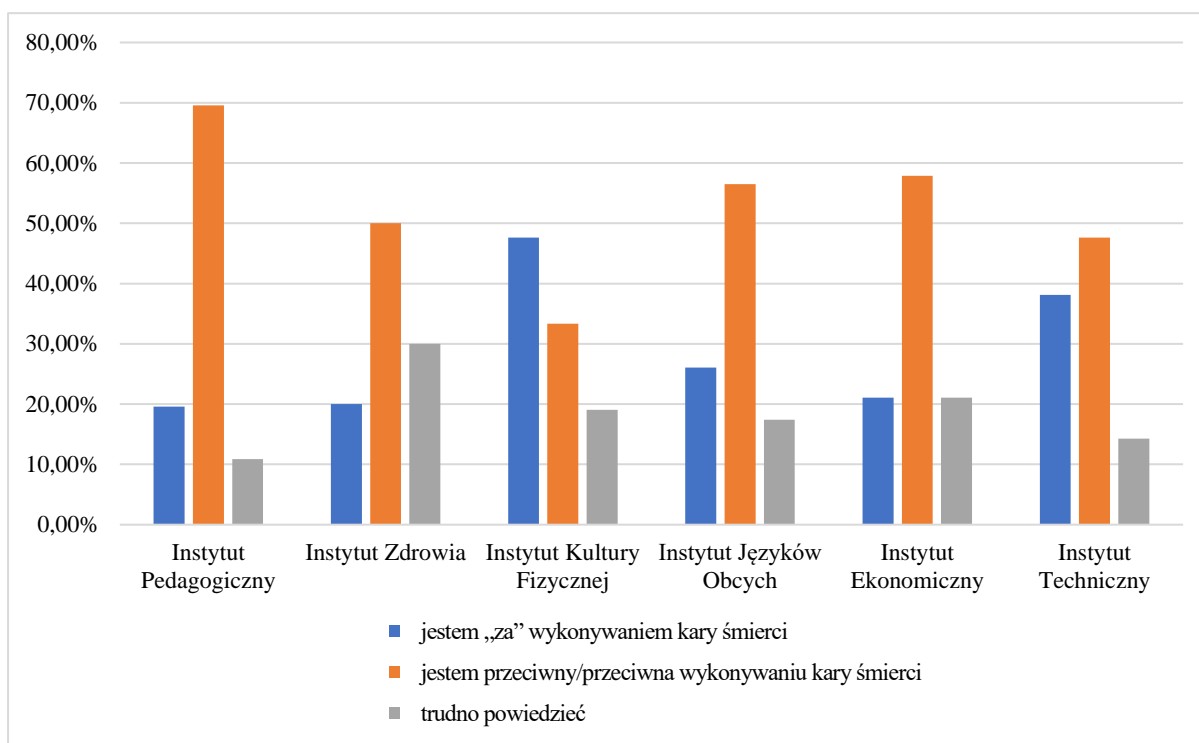
Źródło: badania własne.

Interpretując stosunek odpowiedzi w zakresie obu płci pojedynczo, widać, że w przypadku kobiet ponad połowa neguje karę śmierci, a w przypadku mężczyzn blisko połowa popiera karę główną. Podejmując się analizy podanych danych, można zauważyć, że kobiety w większości nie popierają kary śmierci, zdecydowaną największą część badanych studentek stanowią abolicjonistki, a znacznie mniejsza część to zwolenniczki tej kary. Można stwierdzić, że studentki w większości mają podejście abolicjonistyczne, a męska część studentów poglądy retencjonistyczne. W sondzie ulicznej, przeprowadzonej przez portal [sadeczanin.info](http://sadeczanin.info), również zauważono, że respondentki są bardziej przeciwne karze śmierci, zaś mężczyźni śmieiej opowiadali się nad jej zasadnością i popierali ją ([sadeczanin.info](http://sadeczanin.info), dostęp: 01.06.2022).

Można domniemywać, że kobiety wykazują się większą empatią i refleksją co do powstrzymywania się od odbierania życia, a mężczyźni są bardziej skłonni twierdzić, że za brutalne przestępstwa powinna obowiązywać również brutalna kara, jednak opinie są indywidualne: przy tym są też kobiety, które równie mocno jak mężczyźni opowiadają się za jej sensownością, jak są i mężczyźni, którzy negują karę śmierci.

Autorka niniejszego tekstu chciała następnie przedstawić, jak w poszczególnych instytutach wyglądał rozkład ogólnej opinii na temat sankcji ostatecznej. Okazało się, że niespełna 70% badanych studentów Instytutu Pedagogicznego to przeciwnicy kary śmierci, a zadeklarowani zwolennicy stanowią 19,57% grupy. W Instytucie Zdrowia przeciwnicy to 50% respondentów, a zwolennikiem jest co 5. badany student. Z kolei w Instytucie Technicznym procent abolicjonistów wynosi 47,62%, a retencjonistów 38,10%. Spośród badanych z Instytutu Kultury Fizycznej 1/3 sprzeciwia się karze śmierci, a za słuszną uznaje ją 47,62%. W Instytucie Ekonomicznym ponad połowa respondentów neguje karę główną, a popiera ją 21,05% ankietowanych. Niejednoznaczne stanowisko zajmuje w Instytucie Pedagogicznym 10,87%, Instytucie Zdrowia – 30,00%, Instytucie Kultury Fizycznej – 19,05%, Instytucie Języków Obcych – 17,39%, Instytucie Ekonomicznym – 21,05%, a Instytucie Technicznym – 14,29%.

Na podstawie uzyskanych wyników i danych zobrazowanych na powyższym wykresie można zauważyć, że w prawie wszystkich instytutach dominują przeciwnicy kary śmierci. Widoczny jest zmienny procent zwolenników kary śmierci i osób, które mają nieskonkretyzowane stanowisko. Wyjątek stanowi Instytut Kultury Fizycznej, który zdominowany jest przez jej zwolenników. Przy kształtowaniu opinii na ten temat znaczenie mogło mieć to, jakie treści w zakresie kompetencji społecznych są wpajane podczas studiowania. W Instytucie Pedagogicznym, w ramach kierunków, po których ukończeniu praca jest związana z interakcjami z innymi ludźmi kładziony jest nacisk na empatię, wyrozumiałość i podejmowanie racjonalnych działań wobec innych ludzi. Być może to zdecydowało o tak dużej liczbie przeciwników kary śmierci w tym instytucie. Podobnie w Instytucie Zdrowia, gdzie studenci uczą się chronić i ratować ludzkie życie, mamy do czynienia z dużą liczbą abolicjonistów. Przeciwnicy przodują także w innych instytutach i bardziej można przystać na stwierdzenie, że jest to indywidualna sprawa każdego respondenta. W żadnym instytucie nie ma bowiem jednolitego poglądu na temat kary śmierci. Informacje dotyczące tego zagadnienia prezentuje wykres 12.



Wykres 12. Struktura opinii na temat kary śmierci według instytutów, w których studiują respondenci. Źródło: badania własne.


#### 4. Własne opracowanie strony internetowej poświęconej karze śmierci

Opinie i postawy dotyczące jakichkolwiek zjawisk, problemów bądź dylematów ukształtowane są m.in. przez nasze doświadczenia, spostrzeżenia, opinie bliskich czy autorytetów przez naszą aktualną wiedzę na dany temat. Wielokrotnie wiedzę na temat wielu zagadnień czerpie się z różnego rodzaju portali i stron internetowych. Internet to popularne miejsce zdobywania informacji, dlatego Autorka zdecydowała się opracować witrynę internetową poświęconą karze śmierci.

W autorskim zamierzeniu ma być to miejsce, gdzie w atmosferze szacunku, zrozumienia i akceptacji wszyscy mogą się wypowiedzieć w tej kwestii. W przestrzeni internetowej zauważalnych jest wiele dyskusji na temat kary śmierci, co dowodzi, że ta sankcja jest żywa w dyskusjach społeczeństwa i warto stworzyć odpowiednią przestrzeń do rozmowy. Służyć mają temu posty dyskusyjne, zachęcające do śmiałego zabierania głosu.

Materiały audiowizualne zamieszczone na stronie mają edukować, przybliżyć historię czy metodykę wykonywania kary śmierci. Filmy te także charakteryzują sylwetkę kata, czyli osoby dokonującej egzekucji. Dodatkowo zamieszczone są linki do rzetelnych danych, mających na celu ukazać statystyki dokonywanych egzekucji, argumenty potwierdzające zasadność i negujące sankcję ostateczną, jak również opinie społeczności lokalnej odnośnie do tej kary. Zamieszczone na stronie internetowej zdjęcia pochodzą z bazy zdjęć, która była dostępna przy jej tworzeniu, bądź są oznaczone jako opracowanie własne. Samodzielnie opracowane grafiki utworzone zostały przy pomocy programu Canva. Stronę internetową można znaleźć pod adresem: <https://karasmierci.weebly.com/>. Ilustracje 1-4 przedstawiają wyżej omówioną witrynę.

☰



**KARA ŚMIERCI**

Źródło: opracowanie własne przy pomocy Canva

**STRONA POŚWIĘCONA KARZE ŚMIERCI**

Kara śmierci to dylemat znany od wieków. To zagadnienie, które interesuje mnie osobiście i jest związane z kierunkiem moich studiów.

Zachęcam wszystkich do zapoznania się z zamieszczonymi treściami i wyrażenia swojego zdania pod postami. Ta strona, jako innowacja naukowa, ma na celu zwrócić uwagę na ten dylemat, zapoznać z tematyką kary śmierci i dać możliwość swobodnego wypowiedzania się na jej temat.

## CZY WIESZ, ŻE?



Kara śmierci to sankcja, która obowiązuje nadal na świecie i stanowi nadal poważny, trudny dylemat etyczny.

Zwolenników kary śmierci możemy nazwać retencjonistami a przeciwników tej sankcji - abolicjonistami.

W wielu stanach USA nadal wykonuje się wyroki śmierci.

*Ilustracja 1.* Zrzut z autorskiej strony poświęconej karze śmierci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://karasmierci.weebly.com>.



Zwolenników kary śmierci możemy nazwać retencjonistami a przeciwników tej sankcji - abolicjonistami.

W wielu stanach USA nadal wykonuje się wyroki śmierci.



## Europejski i Światowy Dzień Przeciwko Karze Śmierci

Europejski i Światowy Dzień Przeciwko Karze Śmierci obchodzony jest 10 października. Ustanowienie i obchody tego dnia skłaniają do refleksji nad istotą nad tym rodzajem sankcji. Te działania mają na celu wywarcie wpływu na zniesienie jej państwach, w których nadal istnieje.



Źródło: opracowanie własne przy pomocy Canva

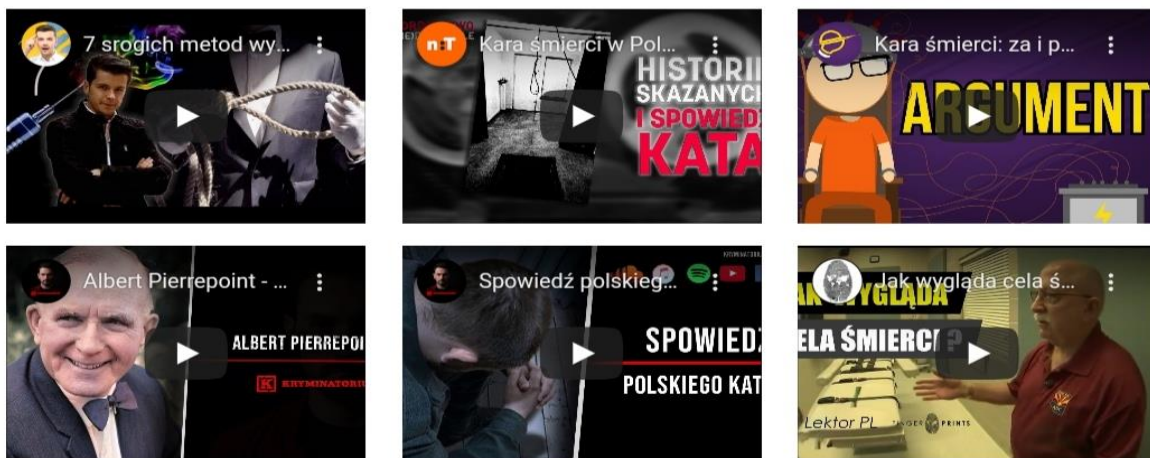
*Ilustracja 2. Zrzut z autorskiej strony poświęconej karze śmierci.  
Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://karasmierci.weebly.com>.*

## MATERIAŁY O TEMATYCE KARY ŚMIERCI

W tej części strony odsyłam do różnych materiałów, które dostarczą informacji na temat kary śmierci.

Można tutaj znaleźć filmy, artykuły oraz podcasty, które szeroko i merytorycznie przybliżą wiele aspektów tej sankcji.

### Materiały audiowizualne



### Linki do artykułów

- <https://bimkal.pl/kalendarz/swiatowy-dzien-przeciw-karze-smierci>
- <https://amnesty.org.pl/kara-smierci-2020-fakty-i-liczby/>
- [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K\\_051\\_07.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_051_07.PDF)
- <https://jezuici.pl/2018/08/10-argumentow-przeciw-karze-smierci/>
- <https://www.infor.pl/prawo/prawo-karne/wyrok-i-kara/296287,Kara-smierci-w-Polsce.html>
- <https://www.rp.pl/spoleczenstwo/art19201391-usa-11-egzekucji-wiezniow-w-2021-roku-najmniej-od-ponad-30-lat>
- <https://sadeczanin.info/wiadomosci-telewizja/kara-smierci-dla-najwiekszych-zbrodniarzy-opinie-sadeczan-podzielone-wideo>
- <https://sadeczanin.info/rozmaitosci/krzeslo-elektryczne-czy-smiertelny-zastrzyk-czyli-dzien-przeciw-karze-smierci>
- <https://www.rp.pl/prawo-karne/art1431111-kara-smierci-w-europie-i-na-swiecie>
- <https://deathpenaltyinfo.org/executions/2022>

*Ilustracja 3. Zrzut z autorskiej strony poświęconej karze śmierci.*

*Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://karasmierci.weebly.com>.*

## Argumenty "za" i "przeciw" stosowaniu kary śmierci – post dyskusyjny

5/19/2022

0 Comments

Kara śmierci budzi szerokie dyskusje. Posiada swoich bardziej zagorzaleńców jak i przez część społeczeństwa uważana jest za złe wyjście w wymierzaniu sprawiedliwości.

Serdecznie zachęcam do dyskusji i wyrażenia swojej opinii na temat kary śmierci.

Like 0

Tweet

0 Comments

## Zasady forum

5/19/2022

0 Comments

Szanowni Użytkownicy!

Dla zachowania odpowiedniego poziomu forum i stworzenia miejsca gdzie każdy może zasięgnąć informacji na temat kary śmierci, a także wyrazić swoje zdanie na jej temat. Dbajmy o to, by każdy czuł się na tym forum szanowany i mógł w kulturalny sposób wyrazić swoje zdanie. Pamiętajmy, nie z każdym zdaniem musimy się zgadzać, ale wysłuchajmy co inni mają do powiedzenia w danym temacie.

Na forum obowiązują następujące zasady:

1. Uszanuj odmiennosc zdań.
2. Wyrażaj się z szacunkiem.
3. Nie używaj wulgaryzmów.
4. Nie obrażaj innych.
5. Nie oceniaj pochopnie opinii innych ludzi.
6. Staraj się merytorycznie komentować posty i komentarze innych członków forum.
7. Staraj się ujmować swoją autentyczną opinię.
8. Sprawdzaj informacje, które chciałbyś/chciałabyś dodać na forum - nie szerz fake newsów.
9. Staraj się nie spamować.
10. Staraj się formułować jasne, zrozumiałe komunikaty.
11. Staraj się zachować ogólną kulturę wypowiedzi i zachowania.

Like 0

Tweet

0 Comments



## Czy temat kary śmierci jest obecny w mediach bądź kulturze? – post dyskusyjny

5/19/2022

0 Comments

Zachęcam do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi tego, czy w mediach oraz szerokokopijnej kulturze zauważalny jest motyw kary śmierci. Zachęcam do podzielenia się informacjami na temat czytanych artykułów dotyczących egzekucji, filmów, obrazów itp. związanych z tematyką kary ostatecznej.

Like 0

Tweet

0 Comments

## Czy w społeczeństwie zauważalne są dyskusje na temat kary śmierci? – post dyskusyjny

5/19/2022

0 Comments

Zapewnie wielu z Was spotkało się z żywiołowymi dyskusjami na aborcji, która jest obecnie częstym przedmiotem dysput społeczeństwa. Można postawić sobie pytanie czy zauważalne są jakiegokolwiek dyskusje na temat kary śmierci w państwie, w którym obecnie ona nie obowiązuje. Czy to, że nie widnieje w kodeksie karnym to znaczy, że nie dyskutuje się o niej? Czy to, znaczy, że nie zajmuje on myśli prawników, sędziów czy też zwykłego statystycznego Polaka? Zapraszam do dyskusji!

Like 0

Tweet

0 Comments

*Ilustracja 4. Zrzut z autorskiej strony poświęconej karze śmierci.*

*Źródło: opracowanie własne na podstawie <https://karasmierci.weebly.com>.*

## Podsumowanie

Zgromadzone dane pozwoliły Autorce określić stosunek do etyczności, zgodności z prawami człowieka, humanitarności i sprawiedliwości kary śmierci. W przypadku oceny etyczności i zgodności z prawami człowieka studenci pozostają podzieleni. Największy odsetek stanowią osoby, które nie mają bliżej określonego zdania na ten temat. Istnieje niezbyt wielka różnica pomiędzy osobami twierdzącymi, że kara śmierci jest zgodna z prawami człowieka, a negującymi to założenie, co pozwala stwierdzić, że kwestia ta dzieli badanych studentów.

Podobnie przedstawia się podejście studentów do etyczności kary głównej. Największy odsetek respondentów opowiada się za zdaniem, że na ten dylemat jest trudno opowiedzieć. Głosy studentów wskazują jednak, że kara śmierci jest nieetyczna i ubliża godności człowieka.

Studenci za najbardziej humanitarną metodę wykonania kary śmierci uważają zastrzyk z trucizną. Jest to sposób, który cieszy się właśnie taką opinią nie tylko w tych badaniach, ale też innych, z którymi Autorka miała okazję zapoznać się podczas szukania materiałów do napisania niniejszej pracy. Można wnioskować, że pogląd na temat humanitarności metody zastrzyku z trucizną nie odbiega od ogólnej opinii społeczeństwa. Na podstawie zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że najmniej humanitarnym sposobem egzekucji jest uśmiercenie skazanego w komorze gazowej.

Sprawiedliwość kary śmierci pozostawia w respondentach wiele wątpliwości. Niewiele więcej badanych skłonnych jest twierdzić, że kara śmierci jest niesprawiedliwa. Między liczbą osób twierdzących, że kara śmierci jest sprawiedliwa, a tymi, które myślą przeciwnie istnieje niewielka różnica. Największy odsetek po raz kolejny stanowią osoby niezdecydowane, którą stroną objąć. Odpowiedź na ten problem badawczy jest niejednoznaczna, gdyż o ile z badań jasno wynika, że najbardziej humanitarną egzekucją jest ta z użyciem zastrzyku z trucizną, a najmniej godziwą – komora gazowa, to etyczność, sprawiedliwość i zgodność z prawami człowieka dzieli badanych, wywołując wątpliwości u znacznej części grupy badawczej.

Obraz jednostki skazanej na karę śmierci nie jest jednolity i widać znaczne zróżnicowanie w poszczególnych odpowiedziach respondentów. Całokształt wypowiedzi nie pozwala na ustalenie jednej uniwersalnej sylwetki skazanego na karę śmierci. Równie dobrze może to być kobieta, jak i mężczyzna. Może to być zupełnie zdemoralizowany zbir lub osoba, która jednym karygodnym czynem sprawiła, że zasługuje na tę karę. Może to być jednostka, która ma wyrzuty sumienia, jak i ta, która myśli tylko o swoim położeniu. Osoba skazana na karę śmierci może mieć różne oblicze.

Interpretacja materiału badawczego pozwoliła określić, jakie są doświadczenia związane z motywem kary śmierci w mediach, opiniach społeczności i kulturze. Badani studenci oglądają filmy fabularne i dokumentalne związane z sankcją główną. Większość studentów miało styczność z dziełami zarówno fabularnymi i dokumentalnymi związanymi z karą śmierci. Szczególnie chętnie oglądanym materiałem jest film „Zielona mila”. Nieobce są im także dyskusje na ten temat, które prowadzą szczególnie ze znajomymi. W mediach lub mediach społecznościowych studenci zauważają znikomą ilość dyskusji na temat sankcji głównej. Materiały, z którymi zaznajamiali się badani, nie pozostawały dla nich obojętne i silnie oddziaływały na ich emocje. Można zatem w tym miejscu wnioskować, że również udział w badaniach służących napisaniu niniejszej pracy był swoistego rodzaju środowiskowym doświadczeniem, które zwróciło uwagę badanych na ten rodzaj kary.

Kolejny problem badawczy dotyczył zmienności stosunku do kary śmierci wraz z sytuacją, w której student ma podjąć decyzję o jej zasadności. Biorąc pod uwagę uzyskane dane, nasuwa się wniosek, że w przypadku, gdy ofiara jest bliska i bliżej nieznaną respondentowi, przeważa w nich chęć orzeczenia sprawcy – odpowiednio sprawiedliwej, adekwatnej do czynu – kary. Pomimo chęci wymierzenia przez sąd sprawiedliwej kary, w przypadku morderstwa bliskiej osoby badani skłaniają się ku niewybaczeniu sprawcy przestępstwa.

Analiza zabranego materiału w kontekście oddziaływania płci i instytutu studiowania pozwala stwierdzić, że mężczyźni mają bardziej retencjonistyczne poglądy, a kobiety są w większości przeciwne karze śmierci. Płeć różnicuje te opinie, chociaż nie można stwierdzić, że każda studentka neguje karę śmierci, a każdy student ją popiera. Badania



udowodniły, że jeśli chodzi o instytut studiowania, nie ma znaczących różnic w opiniach na temat kary śmierci. Stosunek popierających i negujących karę główną jest podobny, chociaż znalazł się wyjątek w postaci Instytutu Kultury Fizycznej, którego studenci w znaczącym stopniu ją popierają.

### **Bibliografia**

Azyl, P. *Kara śmierci*. Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ym3hCjdZMA>.

Bołoz, W. (2007). *Bioetyka i prawa człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Czarnecki, P. (2008). *Dylematy etyczne współczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Garczevska, A. (2016). Kara śmierci w prawie i filmie amerykańskim. W: A. Wedeł-Domaradzka, A. Purat (red.), *Wybrane problemy kary i karalności* (s. 285-303). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Imagine Dragons – „Next to me” Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=Txlk7PiHaGk>.

Jurczyk, B. (2016). Historia rozwoju kary śmierci na przestrzeni wieków w wybranych koncepcjach filozoficznych. *Studenckie Zeszyty Naukowe, XIX(28)*, 57-70.

Lang, M. (2015). Kara śmierci a prawa człowieka. *Studia z zakresu nauk prawnoustrojowych. Miscellanea, 5*, 105-135.

Salij, J. (2015). Kościół wobec kary śmierci. *Chrześcijaństwo – Świat – Polityka, 19*, 10-16.

Ślipko, T. (2010). *Kara śmierci. Za czy przeciw*. Kraków: Petrus.

Świdziński, J.A. (2009). *Kara śmierci. W obronie życia ludzkiego*. Kraków: Petrus.

<http://www.muzeum.bochnia.pl/bardejow/>.

<https://culture.pl/pl/dzielo/krotki-film-o-zabijaniu-dekalog-v-rez-krzysztof-kieslowski>.

<https://filmaster.com/tag/kara%20%C5%9Bmierci>.

<https://mzl.zgora.pl/wystawy/muzeum-tortur/narzedzia-tortur/>.

<https://sadeczanin.info/wiadomosci-telewizja/kara-smierci-dla-najwiekszych-zbrodniarzy-opinie-sadeczan-podzielone-wideo>.