

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**Nauczyciel i dziecko –
diagnoza wybranych obszarów edukacji**

pod redakcją

Zdzisławy Załony
Joanny Jachimowicz

Nowy Sącz 2018

Redaktor Naukowy

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

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.

Recenzja

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. nadzw.

Redakcja Techniczna

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2018

ISBN 978-83-65575-33-3

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

Adres Redakcji

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

Druk

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

Spis treści

Wstęp	5
-------------	---

CZĘŚĆ I.

NAUCZYCIEL PODMIOTEM ZMIAN EDUKACYJNYCH

Zdzisława ZACŁONA

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – refleksyjni praktycy	10
---	----

Natalia JASIŃSKA

Wypalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	21
---	----

Joanna JACHIMOWICZ

Układ spojrzeń nauczycieli w trakcie szkolnych zajęć lekcyjnych.....	34
--	----

CZĘŚĆ II.

WYBRANE KONTEKSTY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W BADANIACH DIAGNOSTYCZNYCH

Dominika GOŁĄB

Relacje zachodzące między dziećmi z klasy III szkoły podstawowej a nauczycielkami i ich wartość wychowawcza	48
--	----

Katarzyna WIERNY

Zagadnienia wychowawcze w podręcznikach szkolnych dla dzieci klas I-III a podstawa programowa i program wychowawczy szkoły	59
---	----

Dorota WNEK

Realny wymiar dydaktyki konstruktywistycznej w edukacji wczesnoszkolnej.....	70
--	----

Karolina KROK

Korzyści i trudności związane z wykorzystywaniem metod aktywizujących w edukacji wczesnoszkolnej	83
---	----

Anna RÓWIŃSKA

Zainteresowania czytelnicze uczniów klas I-III.....	93
---	----

CZĘŚĆ III.

WYBRANE ZAGADNIENIA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Magdalena SKRZYPIEC

Zabawy i gry ruchowe a rozwijanie umiejętności społecznych dzieci w wieku przedszkolnym	110
--	-----

Magdalena JASNOS

Techniki plastyczne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym	118
---	-----

Wstęp

Edukacja dzieci młodszych i starszych to obszar, który budzi dziś zainteresowanie nie tylko naukowców oraz badaczy praktyki oświatowej, ale również rodziców dzieci w wieku objętym obowiązkiem szkolnym oraz rozmaitych podmiotów odpowiedzialnych za kształt współczesnej polskiej oświaty. Dążenie do efektywności kształcenia oraz poprawy jakości współczesnej edukacji zależy przede wszystkim od zaangażowania nauczycieli w przemiany tych procesów. To nauczyciel ostatecznie decyduje, czy i na ile rozumie sens dokonywania zmian oraz jaką ma motywację do ich wprowadzania w praktykę edukacyjną. Jeśli jest osobą odczuwającą potrzebę doskonalenia siebie i swoich działań w nauczaniu oraz wychowaniu, to podejmuje inicjatywę poszukiwania rozwiązań ulepszających i innowacyjnych. Naśladuje wtedy bądź modyfikuje znane wzorce organizacyjne lub metodyczne, odwołując się również do własnego doświadczenia zawodowego. Poszukuje i wzbogaca swoją wiedzę teoretyczną z subdyscyplin pedagogicznych, „dając intelektualne tworzywo do refleksji i twórczej działalności”¹.

Nauczyciel powinien być aktywnym badaczem praktyki edukacyjnej, posiadać cechy badacza oraz zdolność do wszechstronnej refleksji. Umiejętności projektowania badań, ich przeprowadzania zgodnie z pedagogiczną procedurą metodologiczną, wyciągania wniosków i uprawnionych uogólnień mogą wnosić elementy uzasadniające sens zmieniania rzeczywistości oświatowej oraz implementowania nowych rozwiązań. Nawet wycinkowe badania diagnozujące zastaną praktykę są przydatne do trafnego i poprawnego prowadzenia działań edukacyjnych w wielu obszarach dydaktyki i wychowania. Porządkowanie oraz opisywanie zgromadzonych materiałów w ujęciu ilościowym i próby wyjaśniania konkretnych sytuacji lub zjawisk w aspekcie jakościowym mogą stanowić też wartościowe źródło porównywania otrzymanych wyników z innymi badaczami oraz dawać namysł co do prognozowania na przyszłość.

Przedstawione w poszczególnych częściach niniejszej monografii rozdziały mają w miarę jednakową strukturę. Każdy z autorów dokonuje analizy wybranej literatury przedmiotu bezpośrednio związanej z tematyką swoich zainteresowań oraz przedstawia założenia badań własnych, tj.: problematykę badawczą, metody, techniki badań oraz teren i grupę badaną. Omówienie wyników badań własnych i ich ilościowe ujęcie graficzne dopełnione jest próbą wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych. Ta część stanowi podstawę do indukcyjnego wnioskowania oraz formułowania zasadnych uogólnień.

Prezentowana monografia jest próbą wieloaspektowego podejścia do problematyki badawczej związanej z nauczycielem i dzieckiem w rozmaitych kontekstach edukacyjnych. Tematyka poszczególnych rozdziałów pogrupowana jest w wyodrębnione III części, które dopełniają się zakresem poszukiwań badawczych.

W części I znajdują się treści związane z nauczycielem i jego zawodem. Wprowadzenie na początku rozważań teoretycznych i przedstawienie wyników badań w obrębie wybranych obszarów, które dotyczą nauczyciela, wydaje się być uzasadnione. To nauczyciel jest bowiem najważniejszym podmiotem zmian edukacyjnych. Od jego przekonania i rozumienia sensu wprowadzanych zmian oraz pozytywnego zaangażowania się w polepszenie jakości edukacji zależy sukces mierzony lepszymi efektami. Namysł nad własnym działaniem, satysfakcja zawodowa i umiejętność radzenia sobie z wypaleniem zawodowym oraz świadomość swoich zachowań niewerbalnych w różnych sytuacjach szkolnych to zakres tematyczny prowadzonych badań empirycznych.

¹ *Pedagogika w stanie tworzenia*, S. Palka, 1999, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 77.

Rozważania o nauczycielu rozpoczyna tekst Zdzisławy Załony. Autorka podejmuje zagadnienie refleksji pedagogicznej w pracy nauczyciela. Swoje badania koncentruje wokół problematyki rozumienia przez nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej sensu zawartego w stwierdzeniu, że nauczyciel to refleksyjny praktyk oraz przykładach konkretnego namysłu nauczycielek nad działaniem w toku codziennej pracy z uczniami. Świadomość konieczności autorefleksji nad swoimi poczynaniami, motywacja do zastanawiania się nad planowaniem, realizacją i ewaluacją procesu edukacyjnego jest ważnym elementem zawodowego rozwoju nauczyciela, a często także szansą dającą mu satysfakcję i poczucie sprawstwa. Natalia Jasińska bada problem wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Odzwierciedlając dorobek naukowy w obszarze tej problematyki, opisuje model i koncepcje wypalenia zawodowego. W badaniach diagnostycznych koncentruje się na ustaleniu, w jakim zakresie i jakie czynniki są związane z tym stanem oraz który z wymiarów wypalenia zawodowego występuje w badanej grupie nauczycieli. Autorka podsumowuje swoje ustalenia niezbyt optymistycznym akcentem, ponieważ ponad 50% spośród badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odczuwa wypalenie zawodowe, a za główne jego przyczyny podaje brak pomocy ze strony przełożonych, współzawodnictwo i słabe porozumiewanie się w gronie pedagogicznym, a także wyczerpanie emocjonalne. Ważne i rzadko badane zjawisko komunikacji niewerbalnej nauczycieli w czasie zajęć lekcyjnych zainspirowało Joannę Jachimowicz do przeprowadzenia badań w tym zakresie. Bada ona układ spojrzeń nauczycielek obserwowany w klasie szkolnej. Zebrany i opracowany materiał faktograficzny autorka analizuje w aspekcie konkretnej klasy szkoły podstawowej (III i VI), przedmiotu nauczania lub edukacji oraz środowiska, w którym umiejscowiona jest placówka. Ukazanie wielu zależności wzbogaca wiedzę o tym aspekcie mowy ciała nauczycielek i jednocześnie pokazuje, że do jednoznaczności przekazu werbalnego wymagane jest odpowiednie używanie sygnałów niewerbalnych.

Część II niniejszej publikacji obejmuje tematykę badawczą związaną z dzieckiem oraz nauczycielem na I etapie kształcenia szkolnego. Rozpoczyna ją Dominika Gołąb prezentowaniem wyników badań nad relacjami zachodzącymi między uczniami klasy III a ich nauczycielami i wychowawcą wartością tych relacji. Procesy kształcenia i wychowania zachodzą zawsze w interakcji i są oparte na relacyjności, dlatego warto odpowiedzieć na pytanie, jaka jest wychowawcza wartość relacji występujących pomiędzy dwoma podmiotami edukacji. Równie interesujące zagadnienie opisuje Katarzyna Wierny, koncentrując się na zagadnieniach wychowawczych, występujących w 19 wybranych podręcznikach szkolnych dla dzieci klas I-III w kontekście obowiązującej podstawy programowej i zapisów programu wychowawczego konkretnej szkoły. Aktualny problem wdrażania idei konstruktywistycznej dydaktyki w realny wymiar pracy nauczyciela z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym na podstawie wyników swoich badań pokazuje Dorota Wnęk. Wiedza nauczycieli o konstruktywistach, znajomość założeń i rozumienie tego nurtu pozwala im na podejmowanie takich działań w praktyce edukacyjnej, w których dzieci same poszukują oraz dochodzą do wiedzy, a nauczyciel jest organizatorem i inspiratorem sytuacji wyzwalających ich aktywność. Z tematyką tą dobrze koresponduje tekst napisany przez Karolinę Krok, która podejmuje problematykę korzyści i trudności związanych z wykorzystywaniem metod aktywizujących w edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki badań autorki pokazują, że w opinii nauczycieli i uczniów korzyści te są obopólne, wzbogacając doświadczenia, motywując i aktywizując oba podmioty edukacji. O zainteresowaniach czytelnich uczniów klas I-III pisze Anna Rówińska. Na podstawie wyników badań własnych ustala, jakie książki czytają dzieci w młodszym wieku szkolnym i jakie tytuły należą do szczególnie przez nie lubianych. Podkreślić należy, że zebrany materiał badawczy pozwala patrzeć na zjawisko

czytelnictwa od strony dzieci, ich rodziców i bibliotekarzy, co niewątpliwie wzbogaca wnioski i ukazuje je w szerszej perspektywie.

W części III znajdują się zagadnienia dotyczące badań w edukacji przedszkolnej. Problem zabaw oraz gier ruchowych w aspekcie umiejętności społecznych dzieci w wieku przedszkolnym na podstawie badań własnych omawia Magdalena Skrzypiec. Autorka pokazuje, jakie umiejętności społeczne przejawiają w zabawach oraz grach ruchowych dzieci z grup przedszkolnych. Wnikliwe spojrzenie na przestrzeganie reguł, bezpieczeństwo i współpracę oraz analiza wyników z uwzględnieniem płci dziecka daje bogaty materiał poznawczy dla nauczycieli, pozwalający doskonalić pracę wychowawczą.

Często zaniedbywany, i uważany za mniej ważny w pracy z dzieckiem, obszar edukacji plastycznej przedstawia Magdalena Jasnos. Autorka ta bada techniki plastyczne, jakimi wykonują swoje prace plastyczne dzieci w przedszkolu. Ostateczne wnioski wynikające z tych badań diagnostycznych pokazują, że nagminnie prace wykonywane są technikami tradycyjnymi, przeważają płaskie prace plastyczne, rysowane i malowane. Zbyt rzadko w przedszkolach inspirowane są dzieci do eksperymentowania i realizowania własnych pomysłów. A szkoda, gdyż dzieci nie mają wiele okazji do wykonywania prac przestrzennych i możliwości do rozwijania kreatywności.

Na zakończenie warto podkreślić, że kompetentny i poszukujący nauczyciel, umiejący badać rzeczywistość edukacyjną i na jej podstawie doskonalić swoją pracę pedagogiczną, to niewątpliwie profesjonalista. Refleksyjny badacz praktyki edukacyjnej podejmuje trud projektowania i realizowania wycinkowych badań diagnozujących konkretnego obszaru pracy oświatowej w jasno określonym celu, pozwalającym odpowiadać na oczekiwania współczesnej edukacji.

Publikacja ta jest przykładem nabywania ważnych kompetencji pedagogicznych w zakresie prowadzenia badań oraz umiejętności dzielenia się ich wynikami z przyszłymi nauczycielami, młodą kadrami pedagogicznymi i osobami, które pracują w zawodzie dłużej, ale chętnie podejmują samokształcenie w różnych płaszczyznach zawodowych – do nich właśnie adresowana jest ta monografia. Może będzie ona zachętą do dalszych badań, wywodów, refleksji oraz krytycznych analiz, pozwalających dbać o lepszą jakość edukacji.

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

CZEŚĆ I.
NAUCZYCIEL PODMIOTEM ZMIAN EDUKACYJNYCH

Zdzisława ZACŁONA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

NAUCZYCIELE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – REFLEKSYJNI PRAKTYCY

Streszczenie

Refleksyjność nauczyciela to wymóg współczesnej edukacji, a jednocześnie jedno z priorytetowych zadań szkół wyższych, przygotowujących nauczycieli do zawodu. Refleksja nauczyciela jest użyteczna w aspekcie jego rozwoju zawodowego i osobistego, może służyć doskonaleniu pracy, aktualizowaniu wiedzy, poszukiwaniu rozwiązań do podnoszenia jakości edukacji oraz do lepszego poznawania siebie.

Słowa kluczowe: refleksja pedagogiczna, nauczyciel, refleksyjny praktyk.

Summary

Reflectivness of a teacher is one of the requirements of the contemporary education and simultaneously one of the priorities of academic institutions preparing teachers for their future work in education. Teacher's reflection is helpful in vocational and personal development; it can be used to refine one's work, update knowledge and search for solutions applicable in upgrading quality of education and self-reflection.

Key words: pedagogical reflection, teacher, reflective practitioner.

1. Nauczyciel – refleksyjny praktyk

Określenia: edukacja ukierunkowana na ucznia, proces uczenia się oparty na autoregulacji, dydaktyka konstruktywistyczna, kompetencje kluczowe, a w tym przygotowanie do uczenia się przez całe życie to tylko niektóre często używane terminy we współczesnej pedagogice. Pojawiają się one w opracowaniach naukowych oraz metodycznych, dotyczących wielu subdyscyplin pedagogicznych, a teoretycy i badacze podkreślają konieczność ich wdrażania we wszystkie procesy edukacyjne, tym samym uzasadniają aktualność i ważność ich założeń. Znajomość i rozumienie sensu zapisów idei pedagogicznych czy priorytetowych dyrektyw metodycznych przez pracujących w zawodzie nauczycieli jest podstawą ich działań dydaktycznych i wychowawczych. Samo jednak rozumienie nie jest wystarczające, aby procesy edukacyjne były doskonałe tak, by ich efekty miały lepszą jakość.

Trzeba pamiętać, że najważniejszym, ponieważ świadomym, odpowiedzialnym oraz przygotowanym do wykonywania zawodu podmiotem edukacji jest nauczyciel. To przede wszystkim od jego wielorakich kompetencji zawodowych, w tym również umiejętności prowadzenia refleksji (Zacłona, 2007, s. 502), zależą wyniki edukacyjne. T. Lewowicki, pisząc o zawodzie nauczyciela, podkreśla, że praca nauczyciela wymaga samodzielności, inwencji i tworzenia własnych metod postępowania. Kreatywny charakter tego zawodu zawiera się w twierdzeniu opisującym go mianem sztuki. W takim ujęciu nauczycielowi zawsze towarzyszy refleksja nad celami, treściami, metodami pracy oraz nad uwarunkowaniami wykonywania tego zawodu i jego funkcji, ale także nad wypełnianiem podjętych ról społecznych i powinnościami związanymi z profesją (Lewowicki, 2007, s. 57). Podobne stanowisko prezentują I. Czaja-Chudyba i B. Muchacka, twierdząc, że „refleksyjność stanowi fenomen fascynujący filozofów, socjologów, psychologów i pedagogów. Nie ma nauki bez refleksji, a udział refleksji

w naukowym rozumieniu świata jest decydujący” (2016, s. 51). Autorki, omawiając refleksyjność nauczyciela, odwołują się do wprowadzonego przez D.A. Schöną określenia „refleksyjny praktyk”, które pokazuje relacje pomiędzy teorią i praktykę pedagogiczną oraz wyjaśnia związek tych dwóch obszarów. Relacje te opisują wiedzę praktyczną i wyjaśniają problemy związane z wiedzą nieodłączną od działania – jest to wiedza o tym, jak coś zrobić. Autor opisuje dwa rodzaje refleksji. Pierwszy dotyczy refleksji w działaniu z równoczesnym krytycznym namysłem nad działaniem oraz w razie konieczności z jednoczesnym modyfikowaniem go, a drugi to refleksja nad działaniem (1983; za: Ibidem, s. 55).

W literaturze specjalistycznej autorzy przedstawiają różne koncepcje oraz podejścia do refleksji i refleksyjności. Powołując się na rozważania naukowe, można stwierdzić, że w perspektywie koncepcji poznawczej człowieka J. Kozielskiego fakt, iż człowiek posiada umiejętność obserwowania, zapamiętywania, myślenia analitycznego i dywergencyjnego, kontroli nad podejmowanymi celowo działaniami oraz generowania informacji i wiedzy daje przesłanki do twierdzenia, że ma on zdolność do namysłu oraz odpowiedzialnego kierowania własnymi poczynaniami. Autor zwraca też uwagę na zdolność człowieka do uczenia się od innych i z innymi oraz umiejętność dzielenia się intelektualnymi przemyśleniami. Procesy te wymagają zastanowienia, rozważania i refleksji (1995; za: Szymczak, 2017, s. 48). Należy jeszcze przywołać ujęcie refleksji oraz refleksyjności opisywane przez J. Deweya. Uważa on, że refleksja to uporządkowane rozumowanie (pozbawione chaosu) – myślenie refleksyjne jako jedyne ma wartość kształcącą. Konstruktywną cechą myślenia refleksyjnego (w przeciwieństwie do myślenia rutynowego) jest poszukiwanie zależności pomiędzy sytuacjami, zdarzeniami oraz zjawiskami w wyniku analizy i wnioskowania. Autor sądzi, że podstawą refleksyjnego myślenia jest doświadczana potrzeba wyjaśniania wątpliwości, oparta na wysiłku intelektualnym. Refleksyjne myślenie jest źródłem działania refleksyjnego (Ibidem, s. 49 i 51). Głęboki namysł jest elementem kompetencji podmiotu, który podejmuje się świadomego monitorowania wszelkich swoich działań oraz oczekiwanych od innych. Sprzyja to poprawie efektywności, gdyż refleksja pozwala zrozumieć prawidłowości, uwarunkowania i motywy, a tym samym pozwala na wprowadzanie ulepszeń i zmian. J. Szymczak dowodzi, że refleksyjność tworzy swoistą przestrzeń kulturową, która daje szansę namysłu jednostce. Stymulowanie rozwoju refleksyjności polega na tworzeniu odpowiednich warunków, w których człowiek może rozwijać umiejętności czynienia refleksji w celu próby identyfikacji zdarzenia, kreowania nowych kontekstów czy kategorii oraz ujawniania wrażliwości, elastyczności poznawczej w różnych perspektywach (Szymczak, 2017, s. 56). Nabycie umiejętności refleksyjnego patrzenia na siebie, na wszystkie swoje działania w kontekście uczniów, możliwości ich rozwoju, motywacji proedukacyjnej i efektów jest ważnym ogniwem spajającym wszelkie poczynania nauczyciela.

W. Dróżka uzasadnia tezę „w myśl której refleksyjność staje się współcześnie niezbędnym składnikiem społecznego działania, zaś jej rozwijanie stanowi jeden z ważniejszych celów i zadań kształcenia” (2004, s. 21). Autorka ta uważa, że refleksyjność jest zasadą nowoczesności i zadaniem kształcenia, a refleksyjne działanie społeczne jest działaniem znaczącym. Refleksyjność jest narzędziem modernizacji i zmiany, jest w pełni świadomym myśleniem dyskursywnym i konstytutywną cechą nowoczesności, jej swoistym paradygmatem. Można uważać ją za kompetencję podmiotu i cechę kształcenia akademickiego, związaną z krytyczno-analitycznym rozumowaniem, a także z działaniem refleksyjnym, w którym ważne są nie tylko sprawność, ale też sens działania (Ibidem, s. 27). Refleksyjność daje wgląd w praktykę, a zasadniczym elementem refleksyjności jest autorefleksja nad własnym myśleniem, intencjami, motywami i powodami działania. Zatem autorefleksja jest drogą

do lepszego samopoznania, dającą szansę na zrozumienie celów osobistych i umiejętnością wiązania ich z celami zawodowymi. Głęboki sens nowoczesnego ujęcia refleksji dostrzega się w rozważaniach I. Kopaczyńskiej, która pisze „Edukacja refleksyjna staje się praktyką poznawczą osób poszukujących wiedzy i mądrości. (...) jest procesem dziejącym się w umyśle, który prowadzi do krytycznego samozrozumienia, do modernizacji akceptowanych wartości i przyjmowanych kryteriów racjonalności i jakościowo nowego sposobu bycia w świecie” (2008, s. 106). Wynika z tego, że kształcenie ukierunkowane na umysłowość, sprawność i sukces powinno być poszerzone o duchowość człowieka i jego myślenie o sobie i swoim miejscu w świecie (Ibidem).

W kontekście pracy nauczyciela refleksyjność należy rozumieć jako umiejętność wnikliwego obserwowania rzeczywistości edukacyjnej, analizowanie jej, postrzeganie w różnych kontekstach i perspektywach, poszukiwanie lepszych rozwiązań oraz kreowanie nowoczesnego podejścia we wdrażaniu pomysłów w praktykę edukacyjną. Motywacja refleksyjnego działania daje poczucie rozumienia sensu własnego działania w kontekście świadomie podejmowanych celów i realizacji zadań. Refleksja jako proces intelektualny ma związek z działaniem o charakterze praktycznym i analityczno-krytycznym namysłem nad konkretną czynnością lub całym, złożonym działaniem. Reakcje nauczyciela na poszczególne sytuacje edukacyjne wymagają rozpatrzenia i rozważenia wielu konsekwencji a brak jednoznacznej pewności i poddawanie postępowania w wątpliwość uruchamia namysł nad zajęciem stanowiska. Refleksja umożliwia nauczycielowi patrzenie na zdarzenia i sytuacje edukacyjne w wielu kontekstach. Wypełnianie roli zawodowej przez nauczyciela dotyczy zastanowienia się nad tym, co było, co jest aktualne oraz nad tym, co będzie w przyszłości. Głębsze rozmyślanie pozwala mu na krytyczną analizę zachowania i działania, ale także na wprowadzanie koncepcji zmian kreatywnych, nietendencjonalnych i wartościowych zmian. Czynienie namysłu sprzyja stawianiu się refleksyjnym nauczycielem, badającym własną praktykę. Nauczyciel staje się świadomym inicjatorem badań diagnozujących i wdrożeniowych, które dotyczą rzeczywistości edukacyjnej. Wyniki tych badań pozwalają mu dokonywać zmian inicjujących innowacyjne pomysły, przekładające się na lepszą jakość edukacji.

S.G. Paris i L.R. Ayres uważają, że nauczyciela refleksyjnego charakteryzują konkretne cechy. Pierwsza ich grupa jest związana z obserwowaniem rzeczywistości edukacyjnej, w tym ze zdolnością dokonywania autoewaluacji zachowań swoich i uczniów. Inne dotyczą wytrwałości w poddawaniu własnych działań systematycznej ocenie i związane są z optymizmem w dostrzeganiu swoich postępów pedagogicznych. Grupa druga dotyczy zdolności analizowania rzeczywistości edukacyjnej, w których roztropne postępowanie jest wypadkową myślowej refleksji i konkluzji na temat organizowanych procesów. W trzeciej grupie znajdują się cechy związane z umiejętnością poszukiwania i kreowania rozwiązań. Szczególnie podkreślić tu trzeba dbałość o własny rozwój zawodowy i chęć współpracy (Paris, Ayres 1997, s. 104).

W rozważaniach dotyczących refleksji nie można pominąć faktu, że również wielokrotnie sytuacje kłopotliwe, trudne wyzwają u nauczyciela namysł nad tym, co i jak robi oraz jakie ma efekty. Refleksja pozwala odnieść się do dylematów, które dotyczą pracy zawodowej nauczyciela. Stanowią element motywacji zmierzającej do polepszenia lub modyfikacji działań. Refleksja polegała będzie na „głębszym zastanawianiu się lub rozważaniu i analizowaniu własnej roli i miejsca w (...) zawodzie nauczyciela, stosunku do dzieci (...) jako podmiocie pracy pedagogicznej i wreszcie refleksji nad wiedzą i doświadczeniem zdobytym w toku studiów, praktyk pedagogicznych (...). Krytyczna refleksja jest nie tylko wskazana, lecz wręcz nieodzowna na każdym etapie drogi zawodowej nauczyciela. Pozwala ona wyciągać wnioski

z własnego, celowego działania (...), unikać błędów w stosunkach z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami i przełożonymi” (Kuźma, 2002, s. 8-9).

S. Kmieć podaje, że nauczyciel – refleksyjny praktyk posiada wiedzę wynikającą z działania oraz przekonania, postawy i wartości, które umożliwiają mu samodzielne myślenie. Ma także zdolność doskonalenia swojej praktyki, podejmowania refleksji w działaniu oraz umiejętność trafnego przewidywania i rozwiązywania problemów w niestandardowych sytuacjach. Ponadto, co równie ważne, potrafi się dzielić doświadczeniem praktycznym poprzez np. publikacje, na konferencjach szkoleniowych (Kmieć, 2005, s. 215). Ten opis sylwetki refleksyjnego praktyka pozwala wnioskować, że taki nauczyciel podejmuje ryzyko, nie boi się nietypowych działań, gdyż jego wiedza nie jest ograniczona schematami. Jego działania umocowane są w gruntownej wiedzy teoretycznej, ale ceni on sobie także indywidualną twórczość w zawodzie, wdraża kreatywne, nietypowe pomysły. Wykazuje skłonność do wspierania uczniów, wybiera optymalne rozwiązania, rozumie swoją rolę i podejmuje sensowne decyzje, a nade wszystko ma analityczno-krytyczne podejście do samego siebie.

Konkludując, można uznać, że „refleksja powinna być związana z różnymi kierunkami pracy nauczyciela. Może być ważnym elementem występującym w formie planowania, ale także wartościowa bywa w trakcie realizacji zarówno procesu dydaktycznego, jak też wychowawczego. Niewątpliwym także atutem nauczycielskich oddziaływań pedagogicznych jest umiejętność refleksyjnej analizy po zakończeniu pracy” (Zacłona, 2005, s. 46). O tym, że w wielokierunkowej pracy nauczycielskiej istotnym elementem jest refleksja pisze też K. Polak. Twierdzi on, że nauczyciel może zastanawiać się przed podjęciem czynności i działań, jest to refleksja przed działaniem. Dokonuje wtedy analizy warunków organizacyjnych, planuje tok postępowania i przewiduje przebieg procesów edukacyjnych. Refleksja taka ma zapobiec żywiołowości zdarzeń oraz dawać nauczycielowi szanse na kreowanie własnych pomysłów i wizji działania. Refleksja w działaniu podejmowana jest w czasie trwania zajęć i polega na bieżącym zastanawianiu się nad tym, co się dzieje, poszukiwaniu rozwiązań dotyczących konkretnych sytuacji oraz odpowiedzi na pytania. Nauczyciel wypróbowuje nowe podejścia czy też zadania adekwatne do zaistniałego zdarzenia. Pedagog musi stale przystosowywać się do sytuacji intencjonalnie tworzonych i nieprzewidywalnych kontekstów działania swoich uczniów. Ten typ refleksji pozwala nauczycielowi identyfikować i interpretować zdarzenia edukacyjne, ale także zdobywać wiedzę o sobie samym, o uczniach i uwarunkowaniach procesów. Równie wartościowym typem refleksji jest refleksja po zakończeniu działań. Świadczy ona o chęci nauczyciela do analizy wszystkich swoich poczynań oraz namysłu nad ich wartościowaniem. Ma ona duże znaczenie dla doskonalenia pracy nauczyciela, gdyż ma on możliwość ponownego spojrzenia na to co było i rozpatrzenia czynności, zachowań i oddziaływań w kontekście sytuacji problematycznych, nowych czy trudnych i ponownego zastanowienia się nad nimi. Refleksja nad własnym działaniem dotyczy całokształtu aktywności zawodowej nauczyciela i jest ważnym elementem pobudzającym do poszukiwania lepszych rozwiązań (Polak, 1999, s. 77-79).

Refleksja jest formą kontroli, która umożliwia nauczycielowi świadome zastanawianie się nad własnym doświadczeniem, postępowaniem, swoją wiedzą i przeżyciami. Jest także bodźcem do rozumienia sensowności swoich poczynań edukacyjnych oraz przekonaniem, że z profesją nauczyciela nieodłącznie związane są dylematy oraz trudności i należy traktować je jako naturalne oraz ściśle związane z rolą. Dążenie do perfekcji jest ważne i pożądane, ale całokształt uwarunkowań, złożoność procesów i niemożność przewidywania wszystkich kontekstów edukacji uniemożliwia jednoznaczne i pewne podejmowanie działań. Praktyka

edukacyjna potwierdza, że dylematów związanych z pełnieniem roli zawodowej nauczyciela jest sporo, a oczekiwania społeczne wobec niego są duże. Stąd konieczność krytycznego oglądu zagadnień związanych z funkcjonowaniem w zawodzie. Szczególnie ważny obszar refleksji powinien dotyczyć aksjologicznych podstaw wychowania, hierarchii wartości uznawanych przez jednostki i społeczeństwo. Obecnie obserwowalne przewartościowania, reinterpretacje, przeobrażenia zarówno teorii, jak i praktyki oświatowej są niewątpliwie bodźcem do gruntownej refleksji nad problemami etycznymi w aspekcie zmian społecznych i kulturowych.

Poszukiwanie sensu bycia nauczycielem zmusza nauczycieli do namysłu, a w konsekwencji tego do zrozumienia, że nauczycielem człowiek nie jest, ale nieustannie się nim staje (Paris, Ayres, 1997). Proces stawania się nauczycielem to proces długotrwały, zawsze wymagający świadomego namysłu nad sobą i swoją pracą, jest on ważny, gdyż równocześnie daje szansę na optymalne funkcjonowanie w zawodzie. „Refleksyjne nauczanie zakłada społeczną postawę nauczyciela, który czerpie informacje z autorefleksji oraz z wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz rozwija się za pośrednictwem współpracy i dialogu z kolegami” (Czaja, Muchacka, 2016, s. 57).

T. Lewowicki zwraca uwagę, że o refleksji w zawodzie nauczycielskim może mówić w dwóch skrajnych podejściach – maksymalistycznym oraz minimalistycznym. W ujęciu maksymalistycznym zakłada się, że nauczyciel na podstawie rozległej wiedzy umie z refleksją odnosić się do rozważań teoretycznych oraz ze znanstwem analizować i świadomie wybierać najbardziej przydatny w praktyce model uprawiania zawodu. Ponadto potrafi w pogłębiony sposób poddawać analizie społeczne konteksty oświaty oraz uwarunkowania edukacji. Ten wymiar refleksji ma służyć nieustannemu polepszaniu pracy, dążeniu do mistrzostwa zawodowego oraz do aktywności społecznej wykraczającej poza obowiązki i zadania profesjonalne. Natomiast w ujęciu minimalistycznym nauczyciel ogranicza swoją refleksję wyłącznie do instrumentalnej sfery działań pedagogicznych, odnosi się przede wszystkim do zagadnień oraz elementów metodycznych, czyli postępowania technologicznego dotyczącego warsztatu pracy nauczyciela (Lewowicki, 2007, s. 58).

2. Założenia metodologiczne badań własnych

K. Polak twierdzi, że „badania nad myśleniem nauczycieli o procesach edukacyjnych, nad refleksją o roli ucznia, o własnych powinnościach urastają do badań zasadniczych” (1999, s. 72). Ten zamysł stał się inspiracją do badań diagnostycznych nad nauczycielską refleksją. Zainteresowania badawcze autorki koncentrowały się na dwóch zagadnieniach, dotyczących refleksji pedagogicznej. Zostały one sformułowane w następujących pytaniach problematyki badawczej:

- 1) Jak nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej rozumieją określenie „nauczyciel to refleksyjny praktyk”?**
- 2) Jakie przykłady z praktyki edukacyjnej podają nauczycielki z badanej grupy świadczące o ich refleksji pedagogicznej?**

Do zebrania materiału faktograficznego posłużyła metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety. W narzędziu – kwestionariuszu ankiety – celowo zaplanowano możliwość dłuższych wypowiedzi respondentek, aby materiał był wyczerpujący. Badania przeprowadzono w trakcie zajęć kursowych w grupach nauczycielek uczących w klasach I-III biorących udział w warsztatach doskonalących umiejętności pedagogiczne. Zebrane uogólnione wyniki omówiono w tej grupie uczestniczek kursu na kolejnych zajęciach tematycznie związanych z refleksją nauczyciela.

W badaniach, prowadzonych w latach 2013 i 2014, brało udział 81 osób, wszystkie były kobietami. Ich staż pracy zawodowej wynosił od 13 do 22 lat. W tej grupie było 76 osób ze stopniem zawodowym nauczyciela dyplomowanego i 5 mianowanego. Warto zaznaczyć, że staż pracy wskazuje, iż można mówić o bogatym doświadczeniu pedagogicznym respondentek związanym z różnorodnymi działaniami edukacyjnymi. Badane nauczycielki uczyły w 26 szkołach znajdujących się w środowisku miejskim (14 placówek) i wiejskim (12). Zebrany materiał nie wskazuje na znacząco odmienne opinie, które można byłoby wiązać z latami pracy nauczycielek lub ze środowiskiem, w którym funkcjonuje szkoła, dlatego wyniki będą omawiane łącznie.

3. Analiza wyników badań własnych

Porządkowanie materiału faktograficznego było spójne z ujęciem pytań problematyki badawczej i kolejno dotyczyło rozumienia przez badane nauczycielki określenia refleksyjny praktyk oraz zestawienia konkretnych, wymienianych sytuacji, które były związane z refleksją pedagogiczną nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

3.1. Rozumienie określenia „nauczyciel to refleksyjny praktyk”

Zebrany materiał potwierdza, że nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej udzieliły wielu odmiennych odpowiedzi. Tylko 4 badane sformułowały po jednej odpowiedzi. Pozostałe osoby, czyli 77, wpisywały po 2 lub 3 różne propozycje. Łącznie 81 osób podało 183 odpowiedzi jednostkowe, które dały się skategoryzować w 15 podobnych kategoriach rozumienia określenia nauczyciela jako refleksyjnego praktyka.

Tabela 1

Rozumienie przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej określenia „nauczyciel to refleksyjny praktyk” (N=81)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba	%
1.	Rozmyśla o swoim zawodzie / osiągnięciach	24	13,1
2.	Zastanawia się nad sposobami pracy, rozwiązuje trudności	21	11,5
3.	Analizuje swoje działania edukacyjne / myśli, co ma zrobić	20	10,9
4.	Wyciąga wnioski ze swoich działań	19	10,4
5.	Zastanawia się podczas przygotowania się do zajęć – podczas planowania	15	8,2
6.	Potrafi przyznać się do błędu	13	7,1
7.	Poszukuje lepszych rozwiązań, doskonali swoją pracę	13	7,1
8.	Ma dystans do siebie / jest krytyczny wobec siebie	11	6,0
9.	Podejmuje refleksje w pracy i po wyjściu ze szkoły	10	5,5
10.	Stawia sobie nowe cele (trudniejsze, złożone)	9	4,9
11.	Zna swoje mocne i słabe strony	8	4,4
12.	Dąży do poczucia skuteczności swoich działań	6	3,3
13.	To twórczy nauczyciel / elastyczny / modyfikujący	6	3,3
14.	Nie podejmuje pochopnych (spontanicznych) decyzji	5	2,7
15.	Korzysta w praktyce z teorii pedagogicznej	3	1,6
	Razem	183	100

Źródło: badania własne.

Z danych liczbowych ujętych w zestawieniu tabelarycznym wynika, że zdecydowana większość respondentów uważa, iż refleksyjny praktyk to osoba, która rozmyśla o swoim zawodzie i osiągnięciach uczniów oraz swoich – takie odpowiedzi stanowią 13,1% wszystkich. Tylko nieco mniej, gdyż 11,5%, dotyczy zastanawiania się nauczycielek z badanej grupy nad sposobami pracy oraz rozwiązaniami metodycznymi, w tym także związanymi z bieżącymi problemami oraz trudnościami. Podobne procenty odpowiedzi – 10,9 i 10,4 – to kolejno: analizowanie swoich działań edukacyjnych poprzez myślenie, co i jak należy zrobić oraz wyciąganie wniosków ze swoich działań. W 8,2% wypowiedzi nauczycielki wyraźnie podkreślały, że ich zdaniem refleksja dotyczy przede wszystkim zastanawiania się w trakcie planowania nowych zajęć, w fazie ich przygotowywania. Spośród wszystkich odpowiedzi 7,1% to opinie wyrażone w twierdzeniu, że refleksyjny praktyk to osoba, która potrafi się przyznać do błędów oraz poszukuje nowych, lepszych pomysłów ponieważ chce doskonalić swoją pracę. Na postawę krytyczną wobec siebie oraz dystans do swoich poczynań zwrócono uwagę w 6,0% opinii. Pozostałe wypowiedzi też są ważne, a wśród nich określenia refleksyjnego praktyka jako osoby: podejmującej refleksję w pracy i po wyjściu ze szkoły (5,5%), stawiającej sobie nowe cele, coraz trudniejsze i złożone zadania (4,9%), znającej swoje mocne i słabe strony (4,4%), twórczej, elastycznej i dążącej do poczucia skuteczności swoich oddziaływań (3,3%). Zastanawiająca jest ostatnia wyróżniona w tabeli 1 kategoria, tj. twierdzenie, że nauczyciel refleksyjny praktyk korzysta z teorii pedagogicznej – tylko 1,6% badanych zwróciło uwagę na zasadność odniesienia się w działaniach praktycznych do ustaleń naukowych opisanych w teorii. Nie jest to budująca opinia, gdyż niewielka grupa respondentek ma świadomość swojego namysłu nad praktyką edukacyjną w aspekcie wyników badań naukowych.

Zgromadzony materiał dowodzi, że nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej mają ogólne rozeznanie dotyczące refleksji pedagogicznej w kontekście swoich działań praktycznych. Chociaż wiele badanych osób wskazywało na rozmaite kategorie refleksji nauczyciela praktyka to ich lista jest niepełna.

3.2. Przykłady refleksji pedagogicznej z praktyki edukacyjnej podawane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

W grupie 81 badanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej 33 deklaruje, że ich refleksja zawsze dotyczy planowania zajęć lekcyjnych. 53 osoby są świadome, że w trakcie trwania zajęć na bieżąco i elastycznie, stosownie do sytuacji, dokonują zmian w przebiegu procesu edukacyjnego. Refleksji po zajęciach w miarę systematycznie dokonuje 47 osób. Wszystkie osoby uważają, że refleksja jest nieodłącznym elementem ich pracy pedagogicznej. Twierdzą, że momenty zastanawiania się, analizowania różnorodnych sytuacji edukacyjnych pozwalają im unikać błędów lub doskonalić procesy dydaktyczno-wychowawcze.

Badani nauczyciele dają wyraz własnej refleksji w codziennej praktyce edukacyjnej. Piszą oni, że swoje przemyślenia oraz namysł nad działaniami dotyczy wielu obszarów. Ich 449 wypowiedzi zostały uporządkowane i ujęte w 4 różne obszary, co obrazują dane przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2

Obszary refleksji z praktyki pedagogicznej podawane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=81)

Lp.	Obszary działań pedagogicznych	Liczba	%
1.	Metodyka nauczania:	131	29,2
	metody nauczania	41	9,1
	formy organizacji zajęć	19	4,2
	efekty (kontrola, ocena)	27	6,0
	cele	13	2,9
	środki dydaktyczne	17	3,8
	inne	14	3,1
2.	Sprawy wychowawcze:	196	43,7
	dyscyplina	73	16,3
	nagrody / kary	40	8,9
	sytuacje konfliktowe	37	8,2
	przestrzeganie zasad zachowania	35	7,8
	inne	11	2,4
3.	Rozwój dziecka:	56	12,5
	możliwości dzieci	21	4,7
	dysfunkcje	18	4,0
	zainteresowania	10	2,2
	inne	7	1,6
4.	Współpraca z rodzicami:	66	14,7
	rozmowy o trudnościach dzieci	23	5,1
	przygotowanie spotkań z rodzicami	19	4,2
	zachęta do współpracy	18	4,0
	inne	6	1,3
Razem (w obszarach)		449	100,0

Źródło: badania własne.

Dokonując porządkowania i grupowania zebranego materiału faktograficznego w bliskie obszarowo kategorie, jako najczęściej występująca jawi się refleksja dotycząca spraw wychowawczych. O refleksji w tym obszarze pisało aż 43,7% badanych. Zdecydowana większość – 16,3% – wypowiedzi dotyczyła spraw związanych z dyscypliną w klasie szkolnej. Można uznać, że zagadnienie dyscypliny i umiejętnego dyscyplinowania zespołu klasowego przez nauczycielki to ważny problem w klasach I-III. Dzieci w młodszym wieku szkolnym trzeba wdrażać w zasady pracy na lekcjach, tak aby ich przebieg i tempo pracy nie były zaburzane sytuacjami rozpraszającymi i przeszkadzającymi w różnych aktywnościach uczniów. Zapewne ten fakt uzasadnia namysł nauczycielek nad klasową dyscypliną zewnętrzną, która z czasem powinna być zinterioryzowana w świadomą dyscyplinę wewnętrzną. Stosowanie nagród i kar (8,9%) oraz rozstrzyganie sytuacji konfliktowych (8,2%) to kolejne wskazania nauczycielek wczesnej edukacji, nad którymi podejmują one refleksję. Mądre oraz rozważne wykorzystywanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych to niezwykle ważna umiejętność w oddziaływaniach wychowawczych nauczyciela. Pamiętanie o warunkach skutecznego nagradzania i karania decyduje o efekcie wychowawczym wobec dziecka lub zespołu klasowego, dlatego właśnie respondentki zastanawiają się nad swoimi poczynaniami. Przestrzeganie ustalonych w klasie zasad zachowania przez uczniów to kolejny obszar, któremu nauczycielki poświęcają swoją refleksję. Uważają one, że znajomość zasad i norm oraz postępowanie zgodne z nimi to podstawa wdrażania dzieci do roli ucznia oraz samodzielnej lub zespołowej pracy na zajęciach, opartej

na zgodnej współpracy dzieci. Na ten wymiar refleksyjnych rozważań zwróciło uwagę 7,8% badanych. Wśród „innych” wypowiedzi 8 dotyczyło usadzenia uczniów w ławce, tak aby sobie nie przeszkadzali, a 3 odnosiły się do organizacji pomocy koleżeńskiej w klasie.

Drugi obszar pracy, który nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej poddają refleksji ma związek z metodyką nauczania w klasach początkowych szkoły podstawowej. Obejmował on łącznie 29,2% wszystkich wskazań. Nauczycielki snują refleksję dotyczącą wszystkich edukacji obowiązujących na pierwszym etapie kształcenia szkolnego. W tej kategorii wymieniają przede wszystkim zastanawianie się nad wykorzystaniem w toku zajęć konkretnych metod nauczania (9,1% odpowiedzi). Niepełne wypowiedzi respondentek nie pozwalają stwierdzić, czy zakres refleksji odnośnie do metod nauczania jest związany z celami, treściami i możliwościami rozwojowymi dzieci. Dopiero w następnej kolejności wymieniane są: efekty nauczania, ich kontrola i ocena (6,0%); formy organizacji zajęć (4,2%); pomoce dydaktyczne (3,8%). Zdecydowanie rzadko nauczycielki wskazują na refleksję dotyczącą celów zajęć (2,9%). Zebrane dane są zastanawiające, ponieważ punktem wyjścia do projektowania zajęć edukacyjnych i ich realizacji powinny być cele ogólne, szczegółowe i operacyjne, a dopiero później lub równocześnie można zastanawiać się, jakie treści kształcenia trzeba zrealizować i w jaki sposób to zrobić. Zdumiewa też fakt, iż ani jedna osoba spośród badanych nie daje przykładu swojej refleksji dotyczącej właśnie treści nauczania i ich korelacji w ramach różnych edukacji lub w aspekcie szeroko pojętej integracji procesu kształcenia i wychowania oraz dydaktyki komplementarnej. W kategorii „inne” 5 nauczycielek pisało o zastanawianiu się nad organizacją wycieczek i zajęć terenowych, a 9 o zadawaniu pracy domowej, w tym szczególnie: czy, ile zadawać i jak kontrolować poprawność wykonanych zadań.

Na uwagę zasługuje też refleksja dotycząca współpracy z rodzicami – w tym obszarze było 14,7% wszystkich odpowiedzi. 5,1% z nich odnosiło się do rozmów z rodzicami dotyczących trudności dzieci w wypełnianiu obowiązków ucznia, tj.: niesystematyczność w pracy, mała aktywność, braki i luki w wiadomościach, nieodrabianie zadań domowych, kłopoty wychowawcze, trudności adaptacyjne w klasie I. 8,2% stanowi łącznie namysł nad przygotowaniem cyklicznych spotkań z rodzicami oraz szukanie sposobów zachęcenia rodziców do współpracy z wychowawcą (np. zaangażowanie w wyjazdy na wycieczki, organizowanie imprez klasowych czy w prace nad wystrojem klasy). W sformułowaniach „innych” znalazła się refleksja 6 osób nad tym, czy i jak prowadzić pedagogizację rodziców. Wszystkie wymienione przez nauczycielki zakresy ich refleksji należą do istotnych, jednak można zapytać, dlaczego ani jedna osoba nie odnosi się do oczekiwań rodziców wobec szkoły czy nauczyciela. Przecież to oczekiwania rodziców i ich realizacja są podstawą do poprawnej, obopólnie satysfakcjonującej współpracy, opartej na współdziałaniu dla dobra dziecka.

Następnym, ważnym zdaniem nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej obszarem ich namysłu jest rozwój dzieci – obejmuje on 12,5% wskazań, a w tym 4,7% to rozważania dotyczące możliwości rozwojowych uczniów z klas I-III w sferach: poznawczej, emocjonalnej oraz społecznej. Sfery fizycznej i moralnej nie uwzględniła żadna z badanych osób. Uwaga nauczycielek koncentrowała się też na dysfunkcjach rozwojowych dzieci (4,0%), zastanawiały się one nad brakami dzieci w wiadomościach, graficznie niestarannym pismem, błędami w piśmie będące wynikiem lateralizacji skrzyżowanej, trudnościami w czytaniu. Tylko 2,2% wśród wypowiedzi stanowiły te związane z zainteresowaniami dzieci – nauczycielki chciały je rozwijać, dlatego rozmyślały, jak to mogą zrobić. W kategorii „inne” 7 wskazań (1,6%) obejmowało namysł nad dostosowaniem tempa pracy dzieci i treści nauczania do ich możliwości rozwojowych.

Podsumowanie

Rola zawodowa nauczyciela w koncepcji refleksyjnego praktyka pokazuje, że teoria naukowa ma związek z praktyką edukacyjną i może być dla niej użyteczna. Jednak nie można zapominać, że nawet solidna wiedza poparta badaniami naukowymi nie czyni z nikogo refleksyjnego praktyka. Nikt nie staje się dobrym nauczycielem po ukończeniu studiów, ale można nim zostać dzięki własnemu wysiłkowi. Z tego też względu nauczyciel musi być świadomy celu swojej pracy pedagogicznej, ale powinien także mieć wiedzę o samym sobie, o swoich pozytywnych stronach osobowości oraz znać swoje niedostatki i ograniczenia. Na podstawie informacji zwrotnych powinien podejmować działania zaradcze, posiłkując się autorefleksyjnym spojrzeniem na przebieg i efekty edukacyjne oraz na samego siebie. Refleksja jest ważną właściwością przypisaną zawodowi, pozwala nauczycielowi kreować swoją rolę zawodową oraz prowadzić do doskonalenia zawodowego poprzez elastyczność swoich oddziaływań w zdarzeniach i sytuacjach wyjątkowych, nowych, nieprzewidywalnych. Potwierdzają to następujące słowa: „Refleksja jest potężną metodą wspierającą uczenie się oparte na samoregulacji” (Paris, Ayres, 1997, s. 110), co pokazuje, że rozwój zawodowy nauczyciela jest zawsze nierozzerwalnie łączony z jego umiejętnością refleksji, ponieważ pomaga mu ona zrozumieć złożoność i dynamikę całego procesu dydaktyczno-wychowawczego (Zacłona, 2003, s. 17).

Wielu uznanych pedeutologów i teoretyków pedagogiki chciałoby widzieć w nauczycielu aktywnego w działaniach, zaangażowanego intelektualistę, mającego liczne i szerokie kompetencje, który jest człowiekiem refleksyjnym. Chodzi tu jednak o refleksję dotyczącą spraw ogólnych, poświęconą przemianom współczesnym i przeobrażeniom filozofii edukacyjnej. Dopiero szerokie spojrzenie na problemy edukacji, ich rozumienie i krytyczna analiza powinny prowadzić do namysłu nad sprawami szczegółowymi dotyczącymi warsztatu pracy i zagadnień metodycznych związanych z edukacją (Lewowicki, 2007, s. 62). Jak pokazują przedstawione wyniki badań, refleksja nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z badanej grupy dotyczy przede wszystkim warsztatu ich pracy w wymiarze metodycznym. Zazwyczaj czynią one namysł nad nauczaniem i wychowaniem bezpośrednio związanym z bieżącymi zajęciami. Wymiar tej refleksji ma przede wszystkim odniesienie do technologicznego aspektu pracy nauczyciela i instrumentalnej sfery jego działań pedagogicznych. Refleksja badanej grupy nauczycielek nie jest pełna, nie dostrzega się namysłu nad wykorzystaniem wiedzy teoretycznej w rzeczywistości edukacyjnej, nad społeczno-kulturowym wymiarem oświaty. Brakuje też m.in. refleksji nad filozoficznymi podstawami zawodu (epistemologicznymi uwarunkowaniami procesu kształcenia czy aksjologicznego wymiaru wychowania w aspekcie teleologicznym, czy etyki zawodowej), nie pojawia się także namysł na strategiami nauczania, systemami pedagogicznymi w wymiarze rzeczywistego, praktycznego wykonywania zawodu. W swoich wypowiedziach nauczycielki nie koncentrują się też na innowacyjności i wdrażaniu nowatorstwa pedagogicznego. Odnosi się wrażenie, że są skłonne do zawodu podchodzić w sposób odtwórczy, naśladowując wzory postępowania. Na podstawie zebranego materiału empirycznego można wnioskować – choć z dużą dozą ostrożności, gdyż grupa badanych nie była duża, a badania miały charakter wycinkowy – że nauczycielkom edukacji wczesnoszkolnej brakuje głębokiej refleksji opartej na talencie, kreatywności, kunszcie i mistrzostwie, który ukazywałby zawód nauczycielski w kategorii powołania, misji i sztuki.

Zastanawiając się nad przyczynami takiego zjawiska można wiązać go z niedoskonałym systemem przygotowywania nauczycieli do zawodu. U przyszłych nauczycieli trzeba rozwijać całą ich osobowość poprzez kształcenie w swoistym środowisku wychowawczym, którym powinna być wspólnota akademicka. Zadania uczelni kształcących przyszłych nauczycieli, rozwijające myślenie analityczno-krytyczne, refleksyjne i dyskursywne obecnie stały się

ważnym atrybutem kształcenia w szkołach wyższych, ponieważ są podstawą wysokich kwalifikacji, pozytywnej motywacji do zawodu oraz zaszczepienia potrzeby samokształcenia i doskonalenia siebie. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż wymaga celowych działań ze strony kadry akademickiej i chęci rozwijania swoich osobowości przez studentów – przyszłych nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem rozumienia sensu i konieczności wykorzystywania refleksji w oddziaływaniach pedagogicznych. „Uwrażliwianie kandydatów na nauczycieli na refleksyjne myślenie, stwarzanie sytuacji do snucia rozsądnych rozmyślań (...) stanowi ważny paradygmat w procesie ich zawodowego przygotowania” (Zaślona, 2016, s. 36). Refleksyjne patrzeć na to co, po co, dlaczego i jak się robi, nabiera w dzisiejszej edukacji szczególnego znaczenia (Zaślona, 2012, s. 142), ponieważ związane jest z doskonaleniem pracy, wzbogacaniem samego siebie, z satysfakcją zawodową i prawdopodobieństwem sukcesu zawodowego.

Bibliografia

- Czaja, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji*. Kraków: Wydawnictwo PETRUS.
- Drózka, W. (2004). Refleksyjność w działaniu społecznym a pedagogika. W: T. Dyrda, S. Scisłowicz, *Pedagogika w działaniu społecznym* (s. 21-31). Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim.
- Kmieć, S. (2015). *Poradnik pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli*. Krosno: Wydawnictwo „KaBe”.
- Kopaczyńska, I. (2008). Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje. W: E. Filipek (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 91-107). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kuźma, J. (2002). Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w procesie kształcenia. W: J. Kuźma, LR. Wroński (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły* (s. 8-15). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia nauczycieli i pracy nauczycieli*. Radom-Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji- PIB.
- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Tłum. M. Janowski, M. Micińska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pearson, A. T. (1994). *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Tłumaczenie: A. Janowski, M. Janowski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szymczak, J. (2017). *Refleksja nauczyciela wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniem (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych). Studium teoretyczno-metodologiczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Zaślona, Z. (2003). Refleksja pedagogiczna jako droga rozwoju zawodowego nauczyciela. W: K. Gąsiorek (red.), *W kręgu zagadnień pedagogicznych i psychologicznych* (s. 10-17). Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- Zaślona, Z. (2005). Refleksja pedagogiczna nauczycieli a praktyka szkolna. *Krakowskie Studia Małopolskie*, 9, 45-54.
- Zaślona, Z. (2007). Teacher's reflection and pedagogical competency. W: *Competences and teacher competence* (s. 501- 508). Osijek: University of Josip Juraj Strossmayer in Osijeku, Ucitelski Fakultet u Osijeku.
- Zaślona, Z. (2012). Refleksja o wartości refleksji pedagogicznej. W: Z. Zaślona, *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej* (s. 139-142). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zaślona, Z. (2016). Refleksja pedagogiczna i kreatywność a kształcenie przyszłych nauczycieli. W: Z. Zaślona, R. Bernátová (red.), *O kształceniu przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* (s. 34-40). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Natalia JASIŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

Tematem publikacji jest wypalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Prowadzone badania diagnostyczne dały odpowiedź na pytania: czy i dlaczego nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są wypaleni zawodowo, a także które z wymiarów wypalenia zawodowego występują w badanej grupie? Badaniami objęłam 148 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 10 dyrektorów szkół podstawowych. 30 nauczycieli wypełniło kwestionariusz wypalania się Ch. Maslach (MBI), a 108 kwestionariusz ankiety internetowej. Dyrektorzy szkół indywidualnie odpowiadali na pytania wywiadu.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, symptomy wypalenia zawodowego, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna.

Summary

The subject of the article is the occupational burn-out of early school education teachers. The conducted diagnostic survey allowed us to answer the following questions: if and why early school education teachers are occupationally burned-out and which aspects of the occupational burn-out occurred in the surveyed group? Among the respondents there were 148 early school education teachers and 10 headmasters of elementary schools. Thirty teachers completed Ch.Maslach's (MBI) vocational burn-out questionnaire and 108 teachers were surveyed through internet questionnaire. Elementary school headmasters were interviewed individually.

Key words: occupational burn-out, symptoms of occupational burn-out, teacher, early school education.

1. Problematyka wypalenia zawodowego nauczycieli w literaturze przedmiotu

W dzisiejszych czasach coraz częściej słyzy się o symptomie wypalenia zawodowego wśród różnych grup zawodowych, a szczególnie nauczycieli. Spowodowane jest to licznymi oczekiwaniami, skierowanymi do szkół w celu podwyższenia standardów kształcenia. Nauczyciele muszą wykazywać się wysokimi kompetencjami, a z roku na rok przybywa im obowiązków, co może przyczynić się do powiększenia liczby nauczycieli wypalonych zawodowo. Pojęcie to w języku potocznym rozumiane jest, jako stan zmęczenia, wyczerpania oraz brak odczuwania satysfakcji z wykonywanej pracy. Wpływa ono na stan emocjonalny i fizyczny, a także skutkuje odczuwaniem porażki związanej z wykonywanym zawodem. Osoby, które doświadczyły tego symptomu, nie czują wewnętrznej potrzeby poszerzania wiedzy i umiejętności, co powoduje zaniechanie swoich obowiązków. Nauczyciel wskutek wypalenia zawodowego jest mniej efektywny w swojej pracy, dlatego wypalenie jest zjawiskiem społecznym, ponieważ od nauczycieli zależy wychowanie i kształcenie przyszłego pokolenia (Ignatowicz-Nikiel, 2014, s. 40). Według P. Tresselta wypalenia mogą doświadczyć przede wszystkim osoby, które są silnie uczuciowo przywiązane do swojej pracy i które budują swoją samoocenę na podstawie kontaktów z uczniami (2017). Wypalenie zawodowe definiowane jest przez wielu autorów.

Po raz pierwszy wypalenie zawodowe zostało zdefiniowane w 1974 roku przez amerykańskiego psychiatrę H. Freudenbergera, jako „stan zmęczenia czy frustracji wynikający z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody” (Piness, 2000; za: Anczewska, Świtaj, Roszczyńska, 2005, s. 68). Autor wprowadził to pojęcie do literatury podczas prowadzenia badań w ośrodku dla młodocianych narkomanów. Zaobserwował stopniowy zanik motywacji i zaangażowania wśród wolontariuszy. Działalność charytatywna prowadziła do wyczerpania sił, które określił terminem „wypalenie” (Tucholska, 2001, s. 301). Freudenberger wskazywał wiele sytuacji, w których osoby o wysokim poziomie osobistego zaangażowania oraz wysokich oczekiwaniach doświadczały wypalenia (Tresselt, 2017).

Kolejna definicja, jaką chciałabym przybliżyć, stworzona została przez Ch. Maslach i uważana jest za najpopularniejszą. Autorka ta przeprowadzała wywiady z ludźmi, których praca związana była z udzielaniem pomocy drugiemu człowiekowi. Zwróciła szczególną uwagę na kontakty interpersonalne – na relacje, jakie łączyły osoby, które udzielały pomocy oraz na relacje pomiędzy osobami, które tę pomoc otrzymały, a także na podejście osób pomagających do samych siebie (Anczewska, Świtaj, Roszczyńska, 2005, s. 68). Na podstawie wyżej przytoczonych badań autorka określa wypalenie jako: „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia osiągnięć osobistych, który może wystąpić u osób, wykonujących jakiegoś rodzaju pracę z ludźmi” (Maslach, Leiter, 2011; za: Hreciński, 2016, s. 18).

Z wyżej wymienionych definicji wynika, że wypalenie zawodowe najczęściej występuje u osób, których praca bezpośrednio związana jest z drugim człowiekiem. Osoby poświęcające się swojej pracy w momencie niepowodzenia tracą czynnik motywujący do dalszego rozwoju, odczuwają brak energii i motywacji. Praca, która miała nieść za sobą satysfakcję i wewnętrzny spokój, przynosi negatywne emocje (Grega, 2013, s. 71).

W tym miejscu warto przedstawić wybrane koncepcje związane z wypaleniem zawodowym: trójwymiarową koncepcję kryzysu zawodowego Ch. Maslach i koncepcję autorstwa Ch. Maslach oraz M. Leitera.

Trójwymiarowa koncepcja kryzysu zawodowego Ch. Maslach jest najbardziej rozpowszechnioną teorią. Wypalenie zawodowe podzielone jest w niej na trzy etapy: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja oraz obniżenie poczucia dokonań osobistych.

- 1) Wyczerpanie emocjonalne charakteryzuje się utratą sił oraz sforsowaniem pracą zawodową i związanymi z nią obowiązkami. Skutkuje to brakiem odczuwania satysfakcji z wykonywanej pracy, znikomą aktywnością zawodową oraz negatywnym nastawieniem wobec otaczających ludzi i świata (Żuchelkowska, 2016, s. 65). Wyczerpaniu mogą towarzyszyć różnego rodzaju objawy psychosomatyczne, np. bezsenność, bóle głowy. Osoba będąca na tym etapie odczuwa duże przemęczenie po zakończeniu pracy lub zadania, które zostają jej powierzone, a odpoczynek po pracy nie przyczynia się do uczucia regeneracji (Łuba, 2015, s. 26). Ze względu na nieumiejętność poradzenia sobie z problemami może pojawić się trudność związana z różnymi uzależnieniami. Przez wielu badaczy etap ten stanowi kluczowy aspekt wypalenia zawodowego (Kocór, 2010, s. 46).
- 2) Depersonalizacja rozumiana jest jako obojętność oraz brak zainteresowania się sprawami innych ludzi. Prowadzi do zrywania kontaktów interpersonalnych i niechęci do podejmowania działań związanych z ich odnowieniem (Żuchelkowska, 2016, s. 165). Objawia się ona również brakiem empatii do innych ludzi, co przyczynia

się do przedmiotowego ich traktowania (Olekśa, 2015, s. 30). Może również wystąpić obwinianie uczniów za zawodowe niepowodzenia oraz skłonności do poniżania i ignorowania innych ludzi. Etap ten stanowi konsekwencję załamania emocjonalnego i psychicznego (Kocór, 2010, s. 46-47).

- 3) Obniżone poczucie dokonań osobistych przejawia się brakiem zadowolenia z wykonywanej pracy, przeświadczeniem o niedobrze kompetencji, odczuwaniem braku zrozumienia oraz nieprzystosowaniem się do zmian jakie zachodzą w miejscu pracy (Żuchelkowska, 2016, s. 165). Osoba dotknięta poczuciem obniżenia dokonań może odczuwać wątpliwości związane z wykonywanym zawodem oraz objawiać agresję werbalną i niewerbalną (Łuba, 2015, s. 26). Negatywna samoocena nauczycieli może przyczynić się do negatywnych zachowań wobec uczniów oraz może skutkować poczuciem krzywdy, depresją (Kocór, 2010, s. 47-48). Etap ten charakteryzuje się „obniżeniem poziomu sprawności kontroli emocjonalnej i wzrastającą konfliktowość” (Korczyński, 2013, s. 11).

Warto zwrócić uwagę, że istnieje trójczynnikiowy model wypalenia zawodowego. Jest on bardzo użyteczny, ponieważ uwzględnia zmiany w trzech obszarach, a mianowicie: wyczerpanie emocjonalne (aspekt emocjonalny), obniżone poczucie osiągnięć (aspekt poznawczy) i depersonalizacja (aspekt interpersonalny). Jest to istotne ze względu na fakt, że pomoc może odbywać się równolegle w wyżej wymienionych obszarach lub etapowo (Noworal, Marek, 1993; za: Pyżalski, Plichta, 2007, s. 55).

Ch. Maslach i M. Leiter, na podstawie zwiększającego się zainteresowania wśród naukowców badaniami nad wypaleniem, zaproponowali koncepcję, która ujmuje to zjawisko w szerszej płaszczyźnie aktywności zawodowej. Poprzez nowe rozumienie wypalenie zaczęło być wyjaśniane jako upadek zaangażowania w pracę (Żuchelkowska, 2016, s. 67).

Według Ch. Maslach i M. Leiter:

psychologiczne funkcjonowanie pracownika może być ujmowane jako miejsce na kontinuum, które tworzą trzy powiązane wymiary: energia, oddanie i efektywność. Na krańcach tego trójwymiarowego kontinuum znajdują się: wypalenie oraz zaangażowanie. O ile pierwszy z wymienionych stanów jest negatywny i wyraża brak produktywności, to drugi stanowi jego odwrotność (Hreciński, 2016, s. 36-37).

Ch. Maslach i M. Leiter uważają, że osoba rozpoczynająca swoją karierę zawodową w danym zawodzie nie może ulegać zjawisku wypalenia, mimo iż wykonywana praca nie przyczynia się do realizacji założonych przez nią efektów. Jednostka taka wywiązuje się ze zleconych obowiązków najrzetelniej jak tylko potrafi oraz odczuwa radość związaną z osiągnięciem wyznaczonych zobowiązań. Ze względu na negatywne sytuacje u części osób może obniżyć się zaangażowanie, a praca może przestać przynosić radość. W skutek tego odczuwana energia zamienia się w wyczerpanie, oddanie w cynizm, a efektywność w jej brak. Przybliżona koncepcja nawiązuje do psychologii pozytywnej, według której istotne jest zwracanie uwagi na mocne strony sytuacji, w których może znaleźć się człowiek (Kocór, 2010, s. 48).

Wyżej wymienione i scharakteryzowane koncepcje nawiązują do objawów wypalenia zawodowego. Ukazują również, że wypalenie najczęściej dotyka osoby, które pracują z wielkim zaangażowaniem i silną motywacją wypełniają powierzone im obowiązki (Lisowska, 2009, s. 274). Dla celów mojego opracowania najbardziej przydatna jest trójwymiarowa koncepcja kryzysu zawodowego Ch. Maslach, ponieważ jej trzy etapy bezpośrednio utożsamiać można z pracą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

2. Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania naukowe prowadzone są zawsze w określonym celu. Według H. Komorowskiej cel to „rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także rodzaj czynników, z którymi efekty te będą się wiązać” (1982, s. 77; za: Żegnałek, 2010, s. 56). Celem moich badań było ustalenie, czy i jakim zakresie wypalenie zawodowe występuje u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Kolejnym krokiem w procedurze badawczej jest określenie problematyki badań, która jest uszczegółowieniem celu badań. Pytanie badawcze ukazywane jest za pomocą pytania, które postawione jest, aby podczas analizy zebranych informacji uzyskać na nie odpowiedź (Pilch, Bauman, 2010, s. 43).

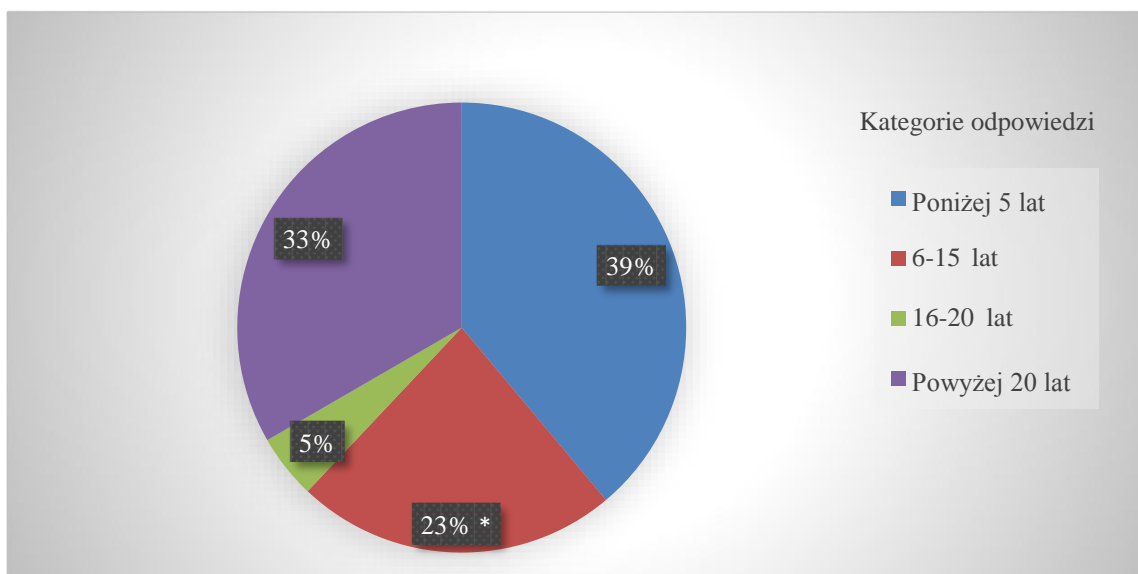
Główny problem przyjął postać pytania: **Czy i dlaczego nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są wypaleni zawodowo?**

Szczegółowe problemy są następujące:

- 1) **Czy badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej posiadają wiedzę o wypaleniu zawodowym oraz jakie czynniki według nich wywołują wypalenie zawodowe?**
- 2) **Ilu badanych nauczycieli odczuwa wypalenie zawodowe, oraz który z wymiarów wypalenia zawodowego występuje w badanej grupie?**

Następnym krokiem w procedurze badawczej jest określenie metod, technik oraz narzędzi. Gromadząc materiał empiryczny, wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, w tym technikę wywiadu, rozmowy, a także ankiety. Zdecydowałam się na wywiad indywidualny jawny, skierowany do dyrektorów szkół podstawowych, w których prowadziłam badania. Rozmowy przeprowadzałam z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. W badaniach empirycznych posłużyłam się anonimową ankietą autorstwa Ch. Maslach, którą skierowałam do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na terenie Nowego Sącza, a także ankietą anonimową adresowaną do nauczycieli w formie internetowej.

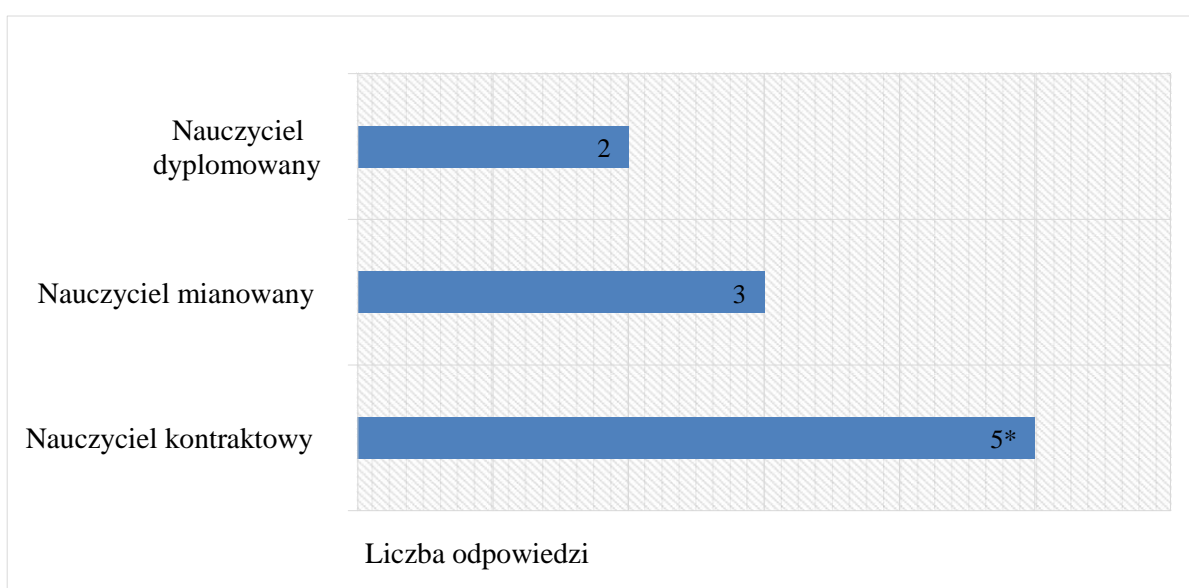
Badaniami objęłam 10 dyrektorów szkół podstawowych oraz 148 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, w tym 30 nauczycieli wypełniło kwestionariusz wypalenia zawodowego Ch. Maslach (MBI), a 108 kwestionariusz ankiety internetowej, gdzie 99% badanej grupy stanowiły kobiety, a 1% mężczyzn oraz 10 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, z którymi przeprowadziłam rozmowy indywidualne. Dane z metryczki ankiety internetowej i kwestionariusza rozmowy z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej znajdują się na wykresach poniżej.



* % liczony od liczby udzielonych odpowiedzi

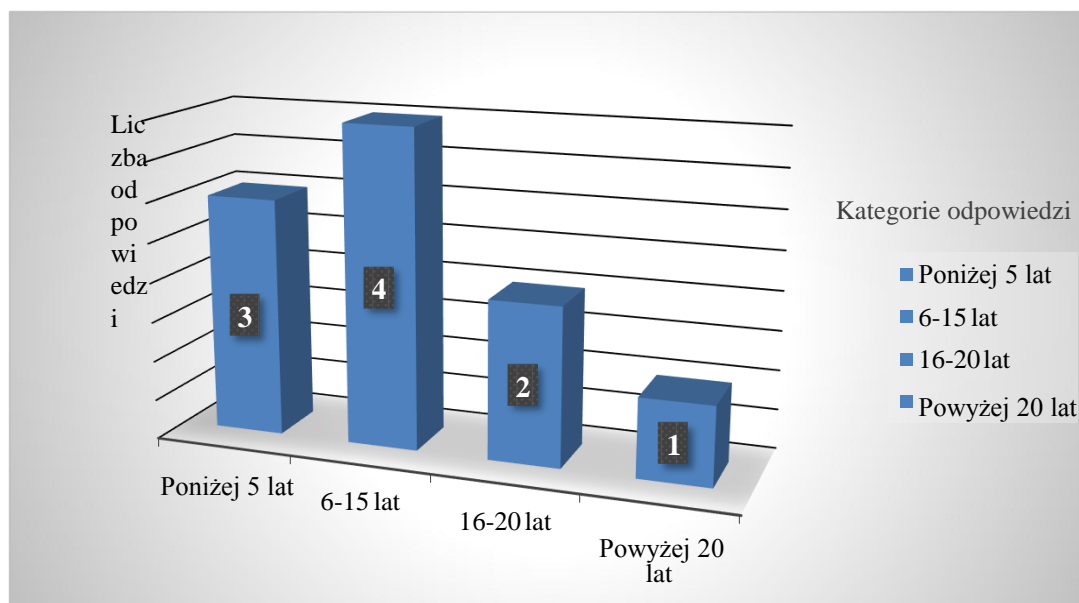
Wykres 1. Staż pracy pedagogicznej nauczycieli udzielających odpowiedzi w ankiecie internetowej (N=108). Źródło: badania własne.

Wykres 1 wskazuje, że w ankiecie internetowej najwięcej było nauczycieli posiadających mniej niż 5 lat pracy pedagogicznej i więcej niż 20. Najmniej odpowiedzi uzyskałam z kolei do pedagogów pracujących w zawodzie od 16-20 lat.



Wykres 2. Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli w kwestionariuszu rozmowy (N=10). Źródło: badania własne.

Wykres 2 obrazuje, że najwięcej odpowiedzi w kwestionariuszu rozmowy udzielili nauczyciele ze stopniem awansu zawodowego nauczyciel kontraktowy, a najmniej dyplomowani.



Wykres 3. Staż pracy pedagogicznej badanych nauczycieli (kwestionariusz rozmowy) (N=10).
Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych liczbowych umieszczonych na wykresie 3, największa liczba udzielonych odpowiedzi i odnotowanych w kwestionariuszu rozmowy była przez nauczycieli ze stażem pracy od 6 do 15 lat, a najmniej przez pedagogów powyżej 20 lat pracy.

Badania pilotażowe miały na celu sprawdzenie trafności doboru pytań. Prowadziłam je od 19 lutego 2018 roku do 22 lutego 2018 roku.

Badania właściwe odbywały się przez 3 tygodnie – od 23 lutego do 16 marca 2018 roku. Rozmowy z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej i wywiady z dyrektorami szkół podstawowych trwały od 5 do 35 minut w dniach 5-16 marca 2018 roku. Większość badanych dyrektorów szkół podstawowych oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej chętnie udzieliło odpowiedzi i było zainteresowanych tematyką związaną ze zjawiskiem wypalenia zawodowego. Po uzyskaniu zgody dyrektora w danej szkole podstawowej zostawiałam kwestionariusze wypalenia zawodowego Ch. Maslach (MBI), a następnie odbierałam je w wyznaczonym terminie.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Wiedza nauczycieli o wypaleniu zawodowym oraz czynniki, jakie według nich wywołują wypalenie zawodowe

Posiadanie wiedzy o wypaleniu zawodowym przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz świadomość czynników, jakie oddziałują na to zjawisko, są istotne zarówno dla pedagoga, jak i dyrektora szkoły. Nauczyciel, który posiada tę cenną wiedzę ma szansę uchronić się przed tym syndromem, a także ma świadomość skutków, jakie mogą powstać w jego życiu przez występowanie niektórych czynników. Według mnie, dzięki znajomości terminu „wypalenie zawodowe” istnieje większe prawdopodobieństwo uchronienia się przed tym zjawiskiem lub zminimalizowania możliwości jego wystąpienia. Uchronienie się przed tym syndromem jest ważne nie tylko dla nauczyciela, ale również dla dyrektora szkoły oraz uczniów. Dyrektorom zależy, aby ich nauczyciele byli osobami kompetentnymi, empatycznymi i aby nauczanie odbywało się na jak najwyższym poziomie, a co z tym związane – nauczyciel musi mieć świadomość zagrożeń, jakie może napotkać w swojej pracy pedagogicznej. Należy pamiętać, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest pierwszym nauczycielem, dzięki któremu dzieci

mają możliwość zdobywania wiedzy w procesie edukacyjnym. Jest to bardzo ważny etap dla dziecka, w którym nauczyciel jest wzorem do naśladowania, a zdobyta wiedza i umiejętności w klasach I-III mają swoje odzwierciedlenie na dalszych etapach kształcenia. W moim przekonaniu posiadanie wiedzy o zjawisku wypalenia oraz znajomość czynników, które wpływają na nie jest priorytetem w zawodzie nauczycielskim. Podczas przeprowadzania badań istotne zatem było dla mnie, aby dowiedzieć się, czy nauczyciele mają świadomość, czym jest wypalenie zawodowe oraz czy znają czynniki z nim związane.

Badani nauczyciele, w trakcie bezpośredniej rozmowy, charakteryzowali wypalenie zawodowe jako: „brak chęci do pracy, brak pomysłów, zmęczenie, frustracja, niezadowolenie z wykonywanego zawodu, wykonywanie pracy, która nie przynosi satysfakcji, przepracowanie”. Jeden z badanych nauczycieli opisał ten syndrom szerzej niż pozostali: „wypalenie zawodowe to stan, w którym jednostka jest bezsilna, sama nie wie, czego chce, wszystko jest jej obojętne. Traci samokontrolę, sens życia”.

Odpowiedzi badanych pedagogów, którzy wypełnili kwestionariusz ankiety w formie internetowej, były zróżnicowane, choć wiele z nich powtarzało się, dlatego uporządkowałam je, a niektóre z nich zacytowałam. Dane liczbowe uzyskane od nauczycieli zamieściłam na wykresie 4.



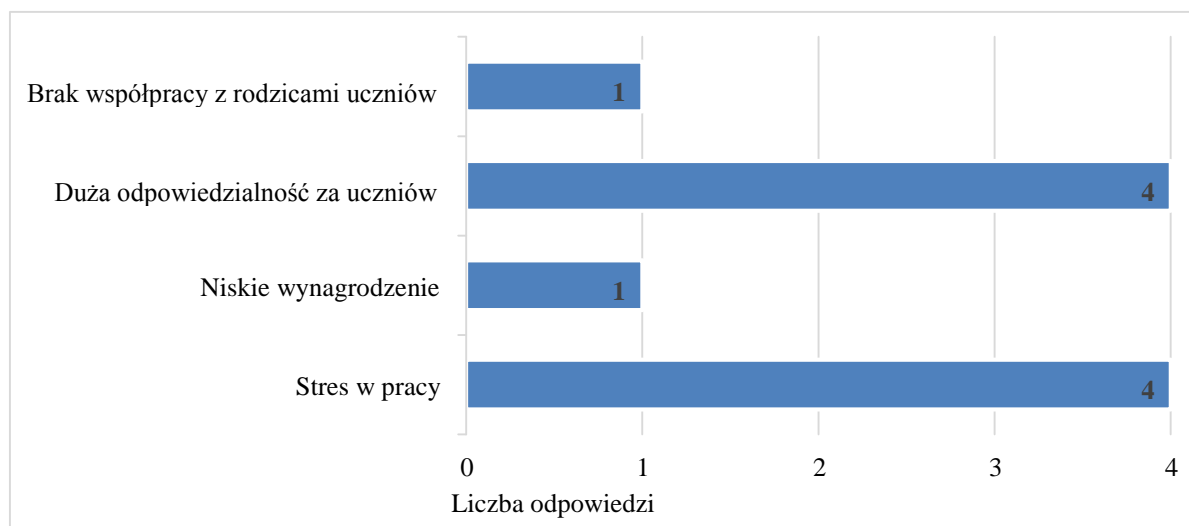
Wykres 4. Odpowiedzi nauczycieli określające, co oznacza termin „wypalenie zawodowe” (N=108).
Źródło: badania własne.

Analiza materiału obrazowanego na wykresie 4 pozwala na stwierdzenie, że największy procent badanych pedagogów wypalenie zawodowe definiuje jako brak chęci do pracy (30%), a najmniejszy jako: bezradność (1%), monotonność (1%), obojętność (1%), rozdrażnienie (1%) i brak perspektyw do dalszego rozwoju (1%).

Poniżej przedstawiłam cztery wybrane wypowiedzi respondentów, które według mnie są istotne dla niniejszych rozważań. Jeden z badanych pedagogów zdefiniował wypalenie, jako: „niechęć do porannego wstawania do pracy, brak kreatywności i pomysłów, nerwowość i męczarnia w pracy, czyli zerkanie na zegarek, aby tylko skończyć pracę”. Drugi z respondentów sformułował wypowiedź tak: „brak motywacji do przychodzenia do szkoły, praca jako przykry obowiązek, brak satysfakcji z pracy, rutyna, która prowadzi do zniechęcenia, ograniczenia pomysłów; niechęć do wprowadzania czegoś nowego w swojej pracy; podążanie tą samą utartą ścieżką przez kolejny rok, nerwy i irytacja codziennością w pracy”. Trzeci badany nauczyciel stwierdził, że: „moment w karierze, gdzie nie panujesz nad swoim zachowaniem w stosunku do podopiecznych i niechęć do aktywnego działania w zakresie nauki dzieci, przygotowywania zajęć”. Czwarta wypowiedź badanego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, była następująca: „właśnie mnie to dopadło w 24. roku pracy. Zmęczenie i drażliwość wywołana cyklicznością i powtarzalnością tych samych zadań, imprez, bzdurnych pytań ze strony dzieci typu: Jaką kredką? Niebieską? Jasną czy ciemną? A można mazakiem?”.

Na podstawie zebranego materiału empirycznego stwierdzam, że badani nauczyciele klas I-III wiedzą, czym jest wypalenie zawodowe.

Istotne dla moich badań było dowiedzenie się, czy nauczyciele znają czynniki, jakie związane są z wypaleniem zawodowym. W celu otrzymania odpowiedzi posłużyłam się kwestionariuszem rozmowy i kwestionariuszem ankiety internetowej. Uzyskane dane empiryczne przedstawiłam na wykresach 5 i 6.

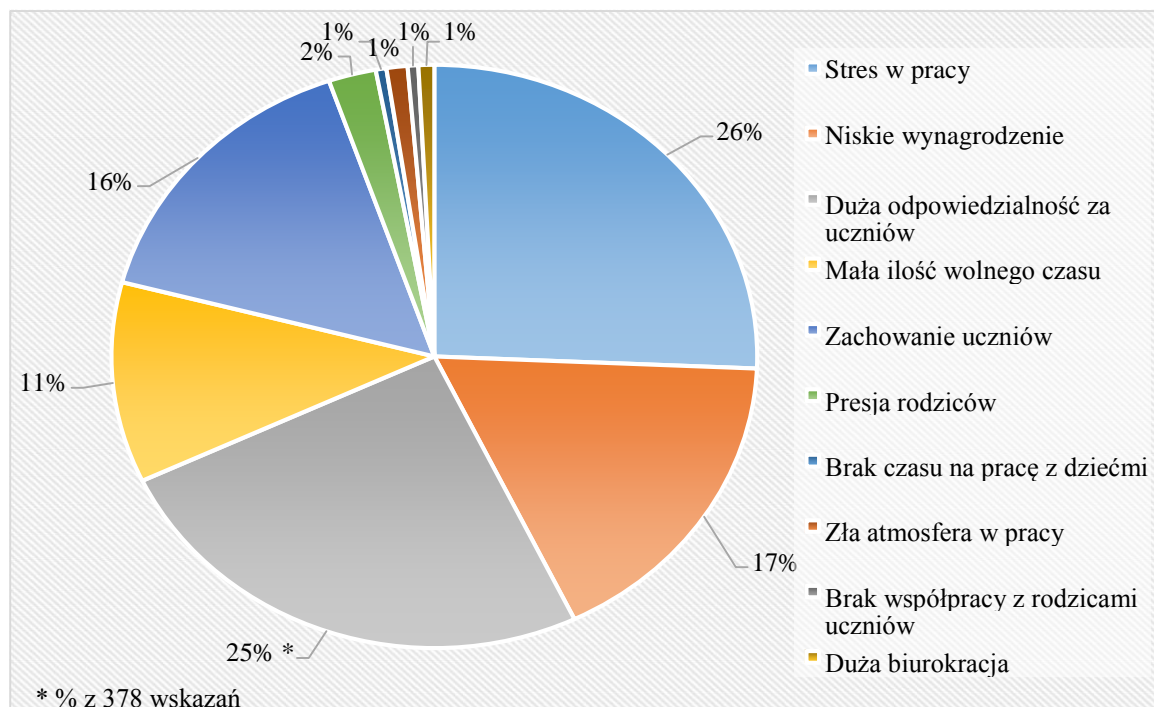


Wykres 5. Czynniki związane z wypaleniem zawodowym wymieniane przez badanych nauczycieli podczas rozmowy bezpośredniej (N=10).

Źródło: badania własne.

Jak przedstawia wykres 5, czynnikami najsilniej związanymi z wypaleniem zawodowym, według badanych nauczycieli, jest stres w pracy i duża odpowiedzialność za uczniów. Najmniej badanych pedagogów (po 1 osobie) wskazało niskie wynagrodzenie oraz brak współpracy z rodzicami uczniów.

W ankiecie internetowej nauczyciele mieli możliwość wybrania dowolnej liczby odpowiedzi z pięciu zaproponowanych lub wpisaniu własnej odpowiedzi. Na postawione przeze mnie pytanie odpowiedziało 108 nauczycieli, którzy wybrali łącznie 378 kategorii, gdzie: 11 nauczycieli wskazało 1 wariant odpowiedzi, 38 osób 2 warianty, 49 respondentów 3 warianty, 31 pedagogów 4 warianty, a 20 dodatkowo wpisało własną odpowiedź.



Wykres 6. Czynniki związane z wypaleniem zawodowym według badanych nauczycieli w ankiecie internetowej (N=108).

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych empirycznych przedstawionych na wykresie 6 można zauważyć, że czynnikami najsilniej związanymi z wypaleniem zawodowym, według badanych pedagogów, jest stres w pracy i duża odpowiedzialność za uczniów, a najmniej mobbing, brak współpracy z rodzicami uczniów oraz brak czasu na pracę z dziećmi.

Uzyskanie odpowiedzi na postawiony przeze mnie w poprzednim rozdziale problem szczegółowy było możliwe, dzięki analizie przedstawionego w tym podrozdziale materiału badawczego. Na jej podstawie mogę stwierdzić, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej posiadają wiedzę o wypaleniu zawodowym i czynnikach związanych z tym zjawiskiem. Najczęściej wskazywanym przez badanych pedagogów czynnikiem oddziałującym na powstanie wypalenia zawodowego jest stres w pracy oraz duża odpowiedzialność za uczniów.

3.2. Odczuwanie wypalenia zawodowego przez badanych nauczycieli i występujący wymiar wypalenia zawodowego

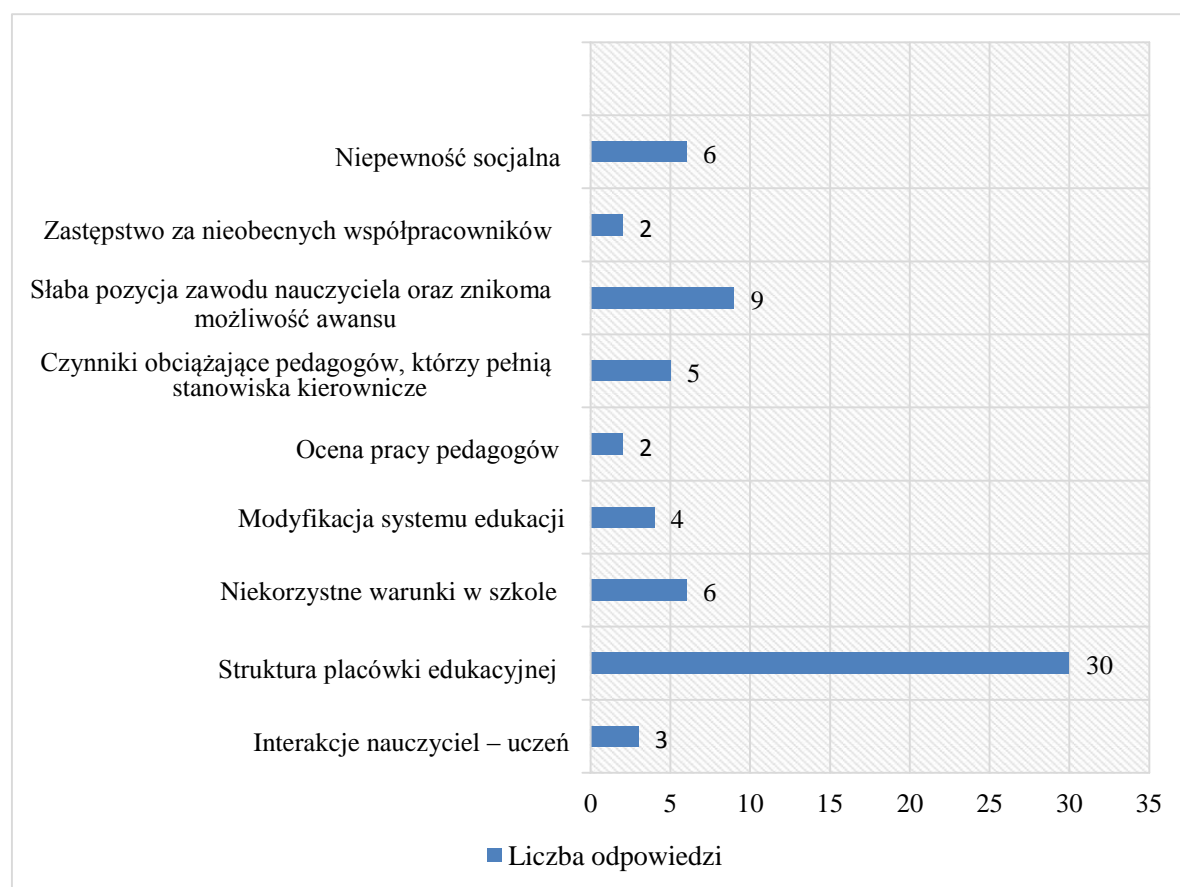
Nauczyciele, którzy odczuwają wypalenie zawodowe, są mniej efektywnymi pedagogami niż osoby, które nie odczuwają tego syndromu. Praca, którą wykonują, jest dla nich wyczerpująca i męcząca, co skutkuje brakiem odczuwania radości w byciu nauczycielem. Uważam, że jest dużym problemem, gdy pedagodzy nie zdają sobie sprawy, że są wypaleni zawodowo, ponieważ szkodzą zarówno sobie, jak i dzieciom. Twierdzę, że wielu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ma problem z uświadomieniem sobie tego, że odczuwa stan wypalenia zawodowego.

Podczas przeprowadzania badań istotne było dla mnie ustalenie, czy badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej odczuwają wypalenie zawodowe i jeżeli tak, to jaki wymiar wypalenia zawodowego występuje najczęściej w badanej grupie.

Uzyskane dane faktograficzne wskazują, że na 65 zatrudnionych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej aż u 34 pedagogów dyrektorzy szkół zaobserwowali zachowania mogące świadczyć o wypaleniu zawodowym.

62% badanych respondentów stwierdziło, że praca, jaką wykonują, powoduje odczuwanie wypalenia zawodowego, a 38% badanych nauczycieli temu zaprzeczyło.

Wykres 7 zawiera odpowiedzi badanych pedagogów klas I-III, którzy potwierdzili odczuwanie wypalenia zawodowego związanego z wykonywanym zawodem. Odpowiedzi badanych respondentów zostały przeze mnie sklasyfikowane, uwzględniając grupę czynników stresogennych, na które narażeni są nauczyciele, autorstwa Ch. J. Traversa i C.L. Coopera, o których pisałam w części teoretycznej.



Wykres 7. Odpowiedzi badanych respondentów dotyczące powodów odczuwania emocjonalnego wyczerpania (N=67).

Źródło: badania własne.

Dane zawarte na wykresie 7 pozwalają wnioskować, że najczęściej wymienianym powodem odczuwania wypalenia zawodowego przez nauczycieli jest struktura placówki edukacyjnej (30 wskazań), słaba pozycja zawodu nauczyciela i znikoma możliwość awansu (9 wskazań). Zebrany materiał faktograficzny wskazuje, że 67 badanych nauczycieli, którzy potwierdzili odczuwanie wypalenia zawodowego, ma objawy związane z tym syndromem. Moim zdaniem, sytuacja taka może mieć związek z oczekiwaniami rodziców i dyrekcji oraz zbyt dużą presją, na jaką są narażeni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Na podstawie danych empirycznych uzyskanych dzięki kwestionariuszowi Ch. Maslach stwierdzam, że 7 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jest zagrożonych wypaleniem zawodowym. Z analizy danych faktograficznych wnioskuję, że 53% badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest wypalona zawodowo.

Kolejnym etapem badań było ustalenie, który wymiar wypalenia zawodowego w badanej grupie występuje najczęściej. Uzyskane odpowiedzi, udzielane przez badanych nauczycieli, odnoszące się do 3 wymiarów wypalenia zawodowego, a mianowicie wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i obniżonego poczucia dokonań osobistych, obrazuje tabela 2.

Tabela 2

Odpowiedzi badanych nauczycieli klas I-III na pytania z Kwestionariusza Ch. Maslach (N=30)

Treść zdania twierdzącego	Bardzo często	Czasami	Rzadko	Nigdy
	Liczba odpowiedzi			
Wyczerpanie emocjonalne				
1. Przez moją pracę czuję się emocjonalnie wyczerpana/y	1	10	8	11
2. Na koniec dnia często czuję się zużyta/y	5	14	6	5
3. Wstając rano, czuję się zmęczona/y, widząc przed sobą nowy dzień pracy	4	5	15	6
4. Bardzo mnie wyczerpuje codzienna praca z uczniami	2	4	8	16
5. Przez moją pracę czuję się wypalona/y	7	6	10	7
6. Przez moją pracę czuję się sfrustrowana/y	7	3	11	9
7. Mam wrażenie, że zbyt ciężko pracuję	6	10	10	4
8. Za bardzo mnie stresuje praca w bezpośrednim kontakcie z uczniami	1	6	5	18
9. Mam wrażenie, że osiągnęłam/osiągnąłem granicę swojej mądrości	3	5	12	10
Depersonalizacja				
10. Mam wrażenie, że traktuję niektórych uczniów, jakby byli przedmiotami	2	5	0	23
11. Stałam/em się bardziej obojętna/y wobec dzieci, odkąd wykonuję tę pracę	3	3	5	19
12. Obawiam się, że moja praca czyni mnie bardziej współczującą/ym	4	3	3	20
13. W rzeczywistości nie interesuje mnie, co stanie się z niektórymi uczniami	2	5	4	19
14. Mam wrażenie, że niektórzy uczniowie i ich rodzice sądzą, iż to ja ponoszę odpowiedzialność za ich problemy	4	3	8	15
Obniżone poczucie dokonań osobistych				
15. Łatwo mogę zrozumieć, co moi uczniowie myślą na określone tematy	15	8	5	2
16. Udaje mi się skutecznie rozwiązywać problemy moich uczniów	6	18	5	1
17. Mam wrażenie, że poprzez moją pracę pozytywnie wpływam na życie	7	15	6	2
18. Czuję w sobie duży podkład energii	9	14	6	1
19. Z łatwością przychodzi mi wytworzenie miłej atmosfery	18	4	6	2
20. Czuję się ożywiona/y, kiedy lepiej współpracuję z moimi uczniami	21	2	5	2
21. W mojej pracy osiągnęłam/em wiele znaczących celów	4	12	13	1
22. W mojej pracy traktuję problemy emocjonalne bardzo spokojnie	3	14	10	3

Zródło: badania własne.

Na podstawie danych faktograficznych można wnioskować, że najczęściej występującym wymiarem wypalenia zawodowego w badanej grupie jest wyczerpanie emocjonalne, którego doznaje 14 badanych pedagogów. 19 badanych nauczycieli odczuwa stan „zużycia” pod koniec dnia, 16 ma wrażenie, że zbyt ciężko pracuje, a 13 pedagogów przez pracę czuje się wypalonych. Depersonalizacji i obniżenia poczucia dokonań osobistych doświadczą 7 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Podsumowanie

Zebrany i przedstawiony materiał badawczy potwierdził, że badani nauczyciele klas I-III mają wiedzę na temat wypalenia zawodowego i znają czynniki na nie oddziałujące.

Analiza zebranego materiału faktograficznego doprowadziła mnie do wniosku, że 53% badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest wypalona zawodowo, a najsilniej występującym wymiarem wypalenia zawodowego w badanej grupie jest wyczerpanie emocjonalne.

Na koniec udzielę odpowiedzi na problem główny. Uogólniając, mogę powiedzieć, że zebrany przeze mnie materiał empiryczny jednoznacznie pokazuje, iż ponad 50% badanych nauczycieli jest wypalona zawodowo. Jako ważne przyczyny takiego stanu nauczyciele wymieniali: nie otrzymywanie pomocy ze strony przełożonych, współzawodnictwo i słabe porozumiewanie się między nauczycielami.

Bibliografia

- Anczewska, A., Roszczyńska, J., Witaj, P. (2005). *Wypalenie zawodowe. Postępy psychiatrii i neurologii. Praca pogładowa*. Pobrano z: http://old.ipin.edu.pl/ppn/archiwum/2005/2/t14n2_2.pdf.
- Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Gdynia: Wydawnictwo Bernardinum. Pobrano z: <https://wsaib.pl/images/files/E-Publikacje/MO.pdf>.
- Góralski, A. (red.). (2009). *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Guziuk, M. (2005). *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych (nauki społeczno-pedagogiczne)*. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hreciński, P. (2016). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Copyright Difin SA.
- Ignatowicz-Nikiel, J. (2014). Formy zapobiegania wypaleniu zawodowemu nauczycieli. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 40-46.
- Kocór, M. (2010). *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*. Rzeszów: Wydawnictwo Miel.
- Korczyński, S. (2013). Przyczyny i przejawy wypalenia zawodowego nauczycieli. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 10-20.
- Lisowska, E. (2009). Wypalenie zawodowe czy wyczerpanie-zmęczenie pracą wychowawców w domach dziecka. W: R. Stojcka- Zuber, A. Róg (red.), *System opieki i pomocy. Założenia a rzeczywistość* (s. 269-280). Tarnobrzeg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego.
- Łuba, M. (2015). Zawodowy kryzys – kilka słów o wypaleniu zawodowym i sposobach radzenia sobie z nim. *Wychowanie w Przedszkolu*, 4, 25-28.
- Maszke, A.W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Oleksa, K. (2015). Jak pracować z zapalem i się nie wypalić. *Życie Szkoły*, 8, 29-32.
- Palka, S. (2006). *Metodologia badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pyżalski, J., Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczęsny, W.W. (2008). *Metodyka badań pedagogicznych i pisanie prac dyplomowych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Tresselt, P. (2017). *Depressionen und Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern*. Pobrano z: www.tresselt.de/burnout.htm.
- Tucholska, S. (2001). Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, 44(3), 301-317. Pobrano z: www.kul.pl/files/714/media/3.44.2001.art.2.pdf.
- Żegnałek, K. (2010). *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Comandor.
- Żuchelkowska, K. (2016). Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli. W: K. Chałas, B. Komorowska, M. Buk-Cegiełka (red.), *Pedagogika szkolna, wczesnoszkolna i przedszkolna. Teoria i praktyka. Wokół aktualnych problemów rozwoju szkoły* (t. II, s. 161-179). Lublin: Wydawnictwo KUL.

Joanna JACHIMOWICZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

UKŁAD SPOJRZEŃ NAUCZYCIELI W TRAKCIE SZKOLNYCH ZAJĘĆ LEKCYJNYCH

Streszczenie

Komunikacja niewerbalna nauczycieli odgrywa ważną rolę w procesie szkolnej edukacji, jest ona dopełnieniem komunikacji werbalnej. W artykule omówiony jest układ spojrzeń nauczycielek, zaobserwowany w trakcie zajęć lekcyjnych w III i VI klasach szkoły podstawowej. Autorka rozpatruje układ spojrzeń 40 nauczycielek na 80 godzinach zajęć lekcyjnych w kontekście zmiennych niezależnych, tj.: klasa szkoły podstawowej (III lub VI), przedmiot nauczania (język polski/edukacja polonistyczna i matematyka/edukacja matematyczna) oraz środowisko, w którym szkoła funkcjonuje (szkoły miejskie lub wiejskie). Liczba oraz czas trwania spojrzeń badanych nauczycielek analizowany jest w odniesieniu do kilku kategorii, tj.: jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy uczniowie w klasie, biurko, notatki nauczyciela, tablica, inne miejsca w klasie szkolnej.

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, komunikaty niewerbalne, zajęcia lekcyjne.

Summary

Non-verbal communication plays important role in school education and it is supplementary to verbal communication. This article discusses the manner in which a teacher observes and maintains eye contact with pupils as observed during classes conducted in the third and the sixth grades of an elementary school. The author discusses this subject as observed among 40 teachers during 80 classes in the context of independent variables: elementary school classes (grades III and VI), the subject of classes (polish language/education concerning polish language and mathematics) and the environment (schools in rural and urban areas). The number of times eye contact is met and the duration of the eye contact of the surveyed teachers were analysed according to several categories: a single pupil, a group of pupils, all pupils in the class, desk, teacher's notes, blackboard and other objects within the classroom.

Key words: interpersonal communication, non-verbal messages, classes.

1. Układu spojrzeń w procesie niewerbalnej komunikacji interpersonalnej

Edukacja przebiegająca w szkołach podstawowych ma charakter relacyjny i oparta jest na procesie komunikacji między nauczycielem a uczniami znajdującymi się w sali lekcyjnej. Chociaż zazwyczaj w opracowaniach naukowych dotyczących komunikowania się przekaz informacji utożsamia się jako zapis treści werbalnych komunikatów nauczyciela kierowanych do uczniów w trakcie lekcji, to nie można zapominać, że nauczyciele w procesie kształcenia ustawicznie wysyłają swoim uczniom także komunikaty niewerbalne, mające znaczący wpływ na przebieg procesu nauczania. Komunikaty pozasłowne wnoszą do rozmowy wiele ważnych informacji na temat wzajemnych stosunków międzyosobowych, dlatego właśnie „udział interakcji niewerbalnych w dyskursie szkolnym i ich wpływ na proces nauczania to problemy coraz częściej omawiane w literaturze” (Grochowalska, 2001, s. 29).

Spośród wielu teorii komunikacji do swoich rozważań wybrałam teorię pragmatyczno-systemową P. Watzlawicka, ponieważ uważam, że ma ona odzwierciedlenie i może być przydatna w badaniach pedagogicznych dotyczących komunikacji interpersonalnej w szkolnej edukacji.

W pragmatyczno-systemowej teorii komunikacji P. Watzlawicka kluczową rolę odgrywa pięć aksjomatów komunikacyjnych, z których przytoczę dwa, gdyż są one istotne z punktu widzenia treści niniejszego opracowania. Zgodnie z pierwszym aksjomatem, nie można się nie komunikować – każde zachowanie człowieka (werbalne i niewerbalne) jest interpretowane jako komunikat, nawet takie, które jest przejawem odmowy komunikowania (Watzlawick, Bavin Bavelas, Jackson, 2011, s. 30). Oznacza to, że komunikacja według P. Watzlawicka obejmuje nie tylko intencjonalne akty komunikacyjne, ale także nieintencjonalne zachowania nadawcy. Z rozważań tych wynika, że język ciała może być – i jest – tym kanałem komunikacyjnym, którego nie można „wyłączyć”, jest on dla odbiorców stałym źródłem wiedzy o nadawcy. Drugim aksjomatem komunikacyjnym jest stwierdzenie, że w każdym komunikacie istnieje aspekt treściowy i relacyjny. Pierwszy z nich, określane również jako denotacyjny, jest utożsamiany z zawartością informacyjną komunikatu, czyli jego dekodowaniem¹. Aspekt relacyjny oznacza, że ludzie, dokonując wyboru konkretnych słów do przekazu informacji (w określonym kontekście niewerbalnym), przekazują partnerowi komunikacji informację dotyczącą swojego stosunku emocjonalnego do niego. Płaszczyzna relacyjna komunikacji określana jest często jako aspekt konotacyjny bądź interpretacyjny w komunikacji². Jak zaznacza P. Watzlawick, powołując się na drugi aksjomat komunikacyjny, 20% informacji docierających do człowieka dzięki komunikatowi pochodzi z poziomu treściowego, zaś 80% czerpiemy z płaszczyzny emocjonalnej, zwanej też poziomem „podpowierzchniowym”. Autor zaznacza, że treści docierające do odbiorcy z emocjonalnego poziomu komunikacji, choć często są odbierane nieświadomie, to jednak mogą odgrywać doniosłą rolę w ludzkiej komunikacji³ (Watzlawick, 1989).

Badacze procesu komunikowania się podkreślają, że istnieją sytuacje, w których jeden typ sygnału może być szczególnie ważny. Zwracają uwagę właśnie na mowę ciała przesyłaną „kanałem niewerbalnym”, przez który transportowane są informacje wyrażane środkami pozajęzykowymi, oddające wewnątrz człowieka, jego postawy, nastroje, uczucia ukryte w gestach i mimice (Molcho, 1998; Thiel, 1994; Hartley, 2006).

Uznając bezsprzeczną wartość komunikacji niewerbalnej w całościowym procesie komunikowania się interpersonalnego, warto odwołać się do składników tej komunikacji wyróżnionych przez Z. Nęckiego. Autor ten w komunikacji niewerbalnej wyróżnia: gestykulację, mimikę, dotyk i kontakt oraz wygląd fizyczny, dźwięki paralingwistyczne, sposób formułowania kanału wokalnego, układ spojrzeń, dystans fizyczny między rozmówcami, pozycję ciała oraz organizację środowiska (Nęcki, 2000, s. 186). Niniejsze opracowanie dotyczy problematyki układu spojrzeń jednego z uczestników (nauczyciela) procesu komunikacji zachodzącego w trakcie zajęć edukacyjnych w szkole. Spojrzenia nauczyciela generowane przez niego w trakcie lekcji mogą odgrywać rozmaite funkcje: służą utrzymaniu kontaktu wzrokowego z uczniami, są jednym ze sposobów okazywania im zainteresowania, pomagają aktywizować dzieci w trakcie lekcji, mogą być elementem dyscyplinowania uczniów (jeśli towarzyszą temu odpowiednie zachowania werbalne). Podsumowując, można powiedzieć, że to, na kogo, na

¹ *Notes of communication*, [w:] *Wanterfall e-Books*, <http://www.wanterfall.com/Communication-Watzlawick%27s-Axioms.htm>.

² *Ibidem*.

³ „*If the solution is a problem*” – *The pope of communication*, P. Watzlawick, 1989. Pobrane z: www.stiehlover.com/en/blog-en/if-the-solution-is-the-problem-the-pope-of-communication-paul-watzlawick/.

co, gdzie i jak długo nauczyciele patrzą w trakcie procesu nauczania może kształtować atmosferę panującą na zajęciach lekcyjnych oraz wpływać na efekty nauczania osiągnane przez uczniów.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

W niniejszych badaniach empirycznych skoncentrowałam się na następującym głównym problemie badawczym: **Jaki jest układ spojrzeń nauczycielek szkół podstawowych w toku procesu edukacyjnego?**

Problem ten sprecyzowałam w dwóch problemach szczegółowych ujętych w następujących pytaniach:

- 1) Jaka jest liczba spojrzeń badanych nauczycielek w zakresie każdej z 7 uwzględnionych kategorii: jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy uczniowie, biurko, notatki, tablica, inne miejsce w trakcie zajęć edukacyjnych z uczniami?**
- 2) Jaki jest całkowity czas trwania spojrzeń badanych nauczycielek w zakresie każdej z 7 uwzględnionych kategorii: jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy uczniowie, biurko, notatki, tablica, inne miejsce w trakcie zajęć edukacyjnych z uczniami?**

W badaniach własnych dokonałam analizy układu spojrzeń nauczycielek uczących na terenie województwa małopolskiego. Spojrzenia rejestrowałam na podstawie obserwacji uczestniczącej zajęć lekcyjnych na kwestionariuszu obserwacji skategoryzowanej. Posługiwałam się w tym celu stoperem, z dokładnością do 10 sekund znaczyłam długość trwania każdego spojrzenia badanych nauczycielek. Jako wskaźniki definicyjne pojęcia „spojrzenie” uznałam kierowanie wzroku nauczycielek w określonych kierunkach, należących do 7 kategorii: patrzenia na jednego ucznia, grupę uczniów, wszystkich uczniów, biurko, notatki, tablicę, inne miejsce, np. okno, drzwi, podłogę itp. Taka procedura badawcza umożliwiała mi notowanie zarówno liczby spojrzeń w poszczególnych kategoriach, jak i sumarycznego czasu ich trwania, co dało mi możliwość uzyskania wiarygodnego materiału badawczego, by odpowiedzieć na postawione problemy szczegółowe i problem główny. Ze względu na zróżnicowanie grupy nauczycieli względem zmiennej płeć, przedmiot nauczania czy też środowisko, w jakim znajdują się badane szkoły, do badań zaklasyfikowałam wyłącznie kobiety, nauczycielki klas III i VI. Prowadziłam badania tylko na lekcjach matematyki i języka polskiego (lub wyodrębnionych w klasach I-III edukacjach matematycznej i polonistycznej), a szkoły, w których prowadziłam badania, podzieliłam na dwie grupy: wiejskie i miejskie. Uzyskałam dzięki temu wykaz zmiennych niezależnych, mogących modyfikować układ spojrzeń nauczycieli w trakcie prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych, są one następujące: klasa, przedmiot nauczania oraz lokalizacja szkoły zakwalifikowanej do badań.

Wyróżnienie zmiennych niezależnych rzutowało na dobór grupy do badań. W badaniach uwzględniłam obserwacje zajęć lekcyjnych prowadzonych przez 40 nauczycielek – 20 uczących w klasach III szkoły podstawowej i 20 w klasach VI. Do grupy badawczej zaklasyfikowałam kobiety uczące matematyki i języka polskiego. W przypadku nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej obserwowałam wyraźnie wyodrębnioną część zajęć, poświęconą edukacji matematycznej i polonistycznej. Dokonanie procedury warstwowania pozwoliło mi stwierdzić, czy i w jaki sposób komunikaty nauczycielek są modyfikowane w zależności od wieku uczniów. W obrębie każdej grupy zastosowałam dobór nielosowy, uwzględniający dostępność badanych, kierując się lokalizacją szkoły, w której uczą badane nauczycielki. Przy doborze grupy korzystałam z dyrektyw metodologicznych, zaproponowanych przez E. Babbiego (2008, s. 226). W obrębie każdej warstwy badawczej grupy, połowę stanowiły nauczycielki uczące matematyki, a drugą połowę języka polskiego. Ponieważ w trakcie badań pilotażowych zaobserwowałam, że nauczycielki

w czasie prowadzonych zajęć powtarzają schematy komunikacyjne, u każdej z nich obserwowałam 2 jednostki lekcyjne, każda po 45 minut. W badaniach uwzględniłam też środowisko, w jakim znajduje się szkoła, czyli szkoły miejskie oraz wiejskie (w obu środowiskach grupy liczyły po 20 nauczycieli). Obserwowałam zatem łącznie 80 godzin zajęć lekcyjnych, co daje 3600 minut obserwacji. Badania przeprowadziłam w semestrze letnim roku szkolnego 2012/2013.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Liczba spojrzeń badanych nauczycielek w zakresie wyróżnionych kategorii

W czasie gromadzenia materiału empirycznego za pomocą arkusza obserwacji zajęć szkolnych dokonywałam zapisu układu spojrzeń nauczycielek podczas lekcji, notując liczbę spojrzeń w obrębie każdej z 7 wyodrębnionych kategorii, tzn.: jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy uczniowie, biurko, notatki, tablica, inne miejsce w klasie szkolnej. W tabeli 1 przedstawiam pogrupowane dane ilościowe dotyczące spojrzeń zaliczanych do każdej z kategorii w odniesieniu do nauczycielek klas III i VI, edukacji matematycznej i matematyki oraz edukacji polonistycznej i języka polskiego, a także nauczycielek uczących w mieście i w szkołach wiejskich.

Tabela 1

Liczba spojrzeń badanych nauczycielek w odniesieniu do omawianych kategorii

Lp.	Układ spojrzeń badanych nauczycieli	Wartości parametrów statystyki						Wartości parametrów statystyki					
		Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	Wskaźnik odchylenia	Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odchylenie Standardowe	Wskaźnik odchylenia
		klasa III						klasa VI					
1.	UCZEŃ	11	87	48	48	16,97	35,7%	0	180	44	37	36,40	83,4%
2.	GRUPA UCZNIÓW	0	80	14	8	15,67	112,1%	0	44	16	12	13,79	88,1%
3.	WSZYSCY UCZNIOWIE	7	40	17	12,5	8,88	53,5%	4	104	29	22	22,33	78,4%
4.	BIURKO	0	28	7	4	7,84	108,2%	0	48	11	7,5	10,21	92,2%
5.	NOTATKI	2	58	19	18	13,30	68,3%	0	157	25	21	25,94	103,1%
6.	TABLICA	0	52	10	5	11,92	113,8%	2	68	24	22	16,83	68,9%
7.	INNE	0	100	16	12	15,56	97,5%	0	42	10	6	10,83	113,7%
Przedmioty		edukacja matematyczna / matematyka						edukacja polonistyczna / język polski					
1.	UCZEŃ	10	87	43	40	18,79	43,5%	0	180	48	44,5	35,44	73,8%
2.	GRUPA UCZNIÓW	0	44	14	12	12,21	84,7%	0	80	15	9	16,96	111,6%
3.	WSZYSCY UCZNIOWIE	5	42	19	16	10,29	55,6%	4	104	27	20	22,57	84,9%
4.	BIURKO	0	28	8	6	7,24	95,0%	0	48	11	6,5	10,77	100,6%
5.	NOTATKI	0	58	20	16,5	15,46	78,3%	4	157	25	23	24,77	99,6%
6.	TABLICA	1	68	22	17	19,01	85,7%	0	42	13	12	10,77	84,8%
7.	INNE	0	100	12	10	16,39	137,1%	0	42	14	12	10,49	77,6%
Szkoła		miejska						wiejska					
1.	UCZEŃ	0	180	47	42,5	35,43	75,9%	11	87	45	40	19,05	42,8%
2.	GRUPA UCZNIÓW	0	80	22	18,5	16,64	74,9%	0	26	7	5	7,10	95,9%
3.	WSZYSCY UCZNIOWIE	4	61	19	12	14,25	76,4%	8	104	26	20,5	20,37	77,0%
4.	BIURKO	0	48	9	5	10,77	123,8%	0	28	10	7	7,53	78,2%
5.	NOTATKI	0	56	17	12	14,40	86,5%	2	157	28	24,5	24,38	87,2%
6.	TABLICA	0	68	15	5	18,45	125,3%	0	57	20	20,5	12,93	64,1%
7.	INNE	0	30	11	9,5	8,36	76,5%	0	100	15	12	17,42	119,7%

Zródło: badania własne.

Przedstawiając zróżnicowanie typów spojrzeń badanych nauczycielek pod względem zmiennej szczebel szkolny należy stwierdzić, że największy przedział zmienności wśród nauczycielek klas III mają kategorie: inne – 100 spojrzeń; grupa uczniów – 80 i jeden uczeń – 76. Relatywnie średni przedział zmienności posiadają kategorie: notatki – 56 i tablica – 52 spojrzenia. Najniższy przedział zmienności wykazują spojrzenia kierowane do wszystkich – 33 oraz na biurko – 28. Należy jednak zaznaczyć, że niskie wartości przedziałów zmienności wynikają nie tyle z niewielkiego zróżnicowania częstotliwości spojrzeń nauczycielek w obrębie danej kategorii, ile z mniejszej wartości liczb maksymalnych, ponieważ minimum we wszystkich kategoriach waha się od 0 do 11 spojrzeń w tego typu zachowaniach niewerbalnych. Analiza średnich arytmetycznych pozwala stwierdzić, że przeciętnie najczęściej stosowane są spojrzenia kierowane na jednego ucznia. Średnie w granicach od 10 do 20 spojrzeń posiadają kategorie: grupa uczniów, wszyscy uczniowie, notatki i inne. Najmniejsze średnie wykazują kategorie: biurko i tablica. Omawiając wskaźniki odchylenia standardowego, należy zaznaczyć, że najmniejsze zróżnicowanie w badanej grupie nauczycielek wykazują kategorie: jeden uczeń 35, 7% – wskaźnik bezwzględnie średni, a względnie najniższy; wszyscy – wskaźnik dość wysoki, choć względnie niski, notatki – wskaźnik wysoki bezwzględnie, ale względnie dalej niski. Pozostałe kategorie charakteryzują wskaźniki bezwzględnie wysokie – mieszczące się w przedziałach 90-115 %. Oznacza to, że badane nauczycielki z niewielkim zróżnicowaniem częstotliwości kierowały spojrzenia na jednego ucznia, wszystkich uczniów oraz w notatki.

Wśród nauczycielek klas VI występują znacznie większe wartości rozstępów spojrzeń w zakresie kategorii: jeden uczeń, wszyscy uczniowie, biurko, notatki i tablica. Wartości maksymalne spojrzeń wynoszą 180 – jeden uczeń, 157 – notatki i 104 – wszyscy uczniowie. Wartości przeciętne z przedziału 41-99 posiadają kategorie: grupa uczniów, biurko, tablica i inne. Wartości rozstępu poniżej 40 nie występują. Analiza średnich arytmetycznych pozwala wnioskować, że przeciętnie najczęściej badane nauczycielki uczące w klasach VI kierują spojrzenia na jednego ucznia – średnia 44, zaś średnią w granicach 20-30 spojrzeń posiadają kategorie: wszyscy, notatki i tablica. Natomiast najniższą średnią arytmetyczną – poniżej 20 spojrzeń – posiadają kategorie: grupa uczniów, biurko, inne. Analizując wskaźniki odchylenia standardowego, należy zauważyć, że posiadają one najmniejsze wartości w odniesieniu do tablicy, następnie kolejno do: wszystkich uczniów, jednego ucznia, grupy uczniów. Są to jednak wskaźniki bezwzględnie wysokie – przekraczają 60% i mieszczą się w granicach 60-95%. Od 96% do 115% plasują się kategorie: notatki i inne.

Przedstawiona analiza nasuwa następujące wnioski: średni współczynnik zmienności w klasie III wynosi ok. 84%, a u nauczycielek klas VI – 89%, zatem jest on podobny, choć zakres zmienności tego współczynnika jest wyższy w grupie nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Wynika to z bardzo niskich relatywnie współczynników zmienności w kategoriach: jeden uczeń i wszyscy uczniowie. Prawdopodobnie jest to związane z większą stałą tendencją nauczycielek klas III do bezpośredniego nadzorowania pracy każdego ucznia i częstszej konieczności reagowania na zachowania wszystkich uczniów w klasie. Największe współczynniki zmienności w odniesieniu do uczniów posiada kategoria grupa uczniów, co może wskazywać na większe zróżnicowanie badanej grupy w zakresie stosowania grupowej formy pracy na zajęciach dydaktycznych i – wynikającej ze specyfiki rozwojowej uczniów – konieczności systematycznego kontrolowania pracy wszystkich dzieci. Współczynniki zmienności w badanych kategoriach spojrzeń w grupie nauczycieli klas VI są wyższe, ale ich zakres zmienności jest mniejszy. Może to wskazywać na większe zróżnicowanie na obserwowanych przeze mnie zajęciach

lekcyjnych metod i form nauczania w klasie VI, ewentualnie na większe zróżnicowanie zachowań komunikacyjnych dzieci starszych, co wymusza różnorodne reakcje komunikacyjne nauczycielek.

Analizując badaną grupę nauczycielek w odniesieniu do zmiennej niezależnej przedmiot nauczania, można zauważyć, że zakresy zmienności wszystkich grup spojrzeń są niższe u nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki (nie przekraczają 100) niż u nauczycielek edukacji polonistycznej i języka polskiego – gdzie rozrzut ten wynosi nawet 180. W obrębie kategorii: jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy, biurko i notatki częstotliwość spojrzeń nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki ma mniejsze zakresy zmienności. Analizując spojrzenia kierowane na tablicę, stwierdza się ich większy zakres zmienności niż w odniesieniu do nauczycielek edukacji polonistycznej i języka polskiego. Średnie arytmetyczne liczby spojrzeń w zakresie wyróżnionych kategorii w obu badanych grupach nauczycielek są zbliżone i nie przekraczają 10 spojrzeń. Istotne jest, że współczynniki zmienności w zakresie wyróżnionych kategorii spojrzeń są niższe u nauczycielek edukacji matematycznej oraz matematyki niż u nauczycielek edukacji polonistycznej i języka polskiego. Może to świadczyć o tym, że przedmiot kształcenia – matematyka – w większym stopniu decyduje o ustabilizowanej częstotliwości kierowanych spojrzeń niż język ojczysty. Jest to związane z różnorodnością stosowanych metod nauczania, ale być może grupa nauczycielek języka polskiego jest bardziej zróżnicowana pod kątem cech osobowości i ekspresji zewnętrznej.

Mówiąc o lokalizacji szkoły, w której uczą badane nauczycielki, należy podkreślić, że zakresy zmienności częstotliwości kierowania określonych typów spojrzeń są wyższe u nauczycielek uczących w mieście w kategoriach: jeden uczeń, grupa uczniów, biurko, tablica, zaś niższe niż u nauczycielek uczących w szkołach wiejskich w zakresie kategorii: wszyscy uczniowie, notatki, inne. Różnice w średnich arytmetycznych nie przekraczają 10 spojrzeń w kategoriach: jeden uczeń, wszyscy, biurko, tablica, inne. Różnice mieszczące się w granicach od 10 do 20 spojrzeń występują w zakresie: grupy uczniów i notatek. Analizując różnice median można wyciągnąć podobne wnioski, z wyjątkiem analizy liczby spojrzeń na tablicę, gdzie różnica średnich arytmetycznych jest niewielka, zaś mediana wynosi 15,5 spojrzeń, co nie daje jednoznacznej oceny dotyczącej podobieństw lub różnic w częstotliwości stosowania tej grupy spojrzeń. Współczynniki zmienności spojrzeń w zakresie kategorii jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy uczniowie są podobne – bezwzględnie wysokie, choć relatywne niskie – wynoszą ok. 75%. U nauczycieli szkół wiejskich są najmniejsze w odniesieniu do jednego ucznia – 42%, a wyższe w stosunku do wszystkich uczniów – 77%, najwyższe zaś – 95% – w zakresie kategorii grupa uczniów. Oznacza to, że nauczycielki z miasta charakteryzuje średnia, stała zmienność w stosowaniu częstotliwości spojrzeń z wymienionych kategoriach. Nauczycielki ze środowiska wiejskiego charakteryzują zróżnicowane współczynniki zmienności, co wskazuje na stałą tendencję w zachowaniu, tj. kierowanie spojrzeń na jednego ucznia, i większą zmienność w pozostałych dwóch omawianych kategoriach. W zakresie częstotliwości spojrzeń na biurko i tablicę grupa nauczycielek miejskich jest bardziej zróżnicowana, ale wykazuje mniejsze zróżnicowanie w zakresie częstotliwości spojrzeń w kategorii inne. Kategoria notatki posiada podobne, na poziomie 86%, współczynniki zmienności w obu grupach badanych nauczycieli. Można powiedzieć, że poza opisanymi prawidłowościami, zmienna, jaką jest lokalizacja szkoły, niejednoznacznie różnicuje częstotliwość kierowanych przez badane nauczycielki spojrzeń, dlatego trudno jest dokonywać uogólnień. Może to wskazywać na występowanie zmiennych pośredniczących między opisywanymi zmiennymi – lokalizacja szkoły i częstotliwość spojrzeń, które wpływają na obserwowane sytuacje edukacyjne.

3.2. Czas trwania spojrzeń badanych nauczycielek w zakresie uwzględnionych kategorii

Analizę spojrzeń badanych nauczycielek przeprowadziłam też pod kątem całkowitego czasu utrzymywania spojrzeń w odniesieniu do poszczególnych kategorii: jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy uczniowie, biurko, notatki, tablica, inne miejsce. Łączny czas utrzymywania spojrzeń zaliczanych do poszczególnych kategorii przedstawiłam w tabeli 2.

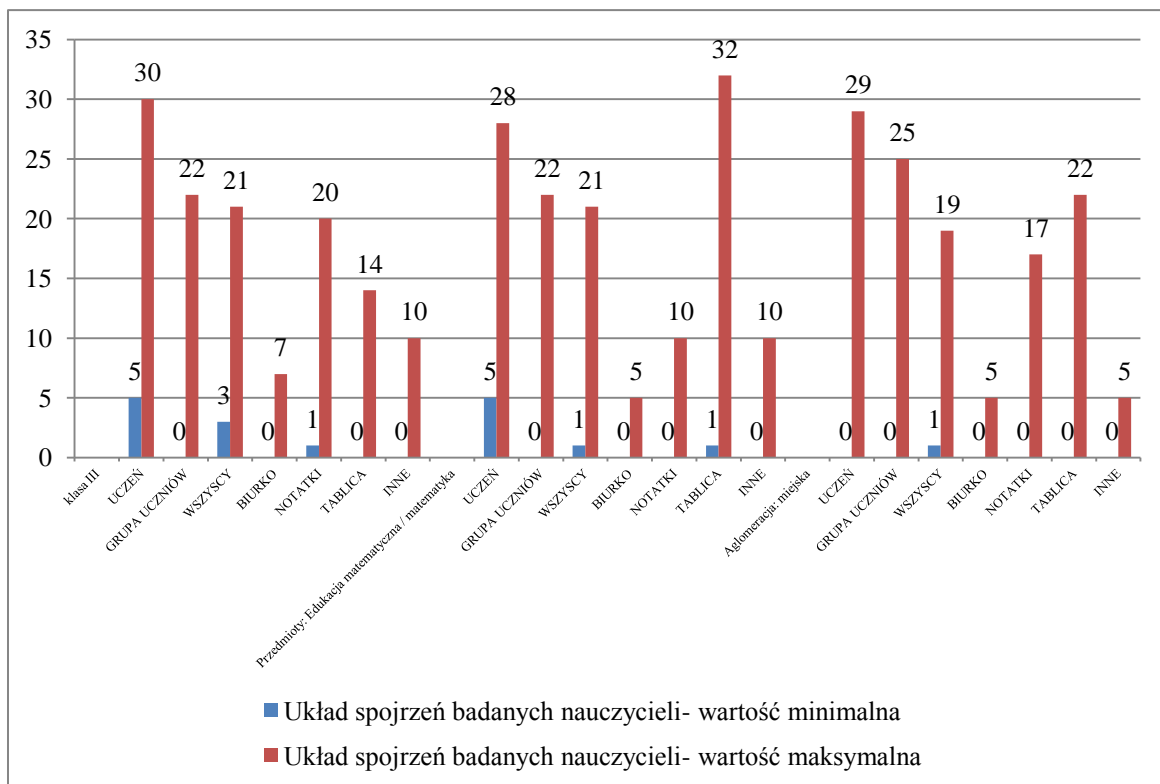
Tabela 2

Czas trwania spojrzeń badanych nauczycielek w odniesieniu do wyodrębnionych kategorii

Ip	Układ spojrzeń badanych nauczycieli	Wartości parametrów statystyki						Wartości parametrów statystyki					
		Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odch. standardowe	Wsk. odchyl.	min.	maks.	średnia	mediana	Odch. standardowe	Wsk. odchyl.
		klasa III						klasa VI					
1.	UCZEŃ	5	30	14	13	6,70	48,0%	0	20	10	9,5	4,43	45,2%
2.	GRUPA UCZNIÓW	0	22	9	6,5	6,44	74,4%	0	25	6	4	6,62	108,0%
3.	WSZYSCY	3	21	11	10	4,68	41,2%	1	24	10	10	6,59	64,6%
4.	BIURKO	0	7	1	1	1,38	95,0%	0	11	2	2	2,20	91,7%
5.	NOTATKI	1	20	4	2,5	4,97	116,3%	0	17	5	4,5	3,55	76,3%
6.	TABLICA	0	14	4	2,5	3,32	94,8%	1	32	11	9	8,10	76,9%
7.	INNE	0	10	2	1	1,55	99,9%	0	9	2	1	2,05	114,0%
Przedmioty		edukacja matematyczna / matematyka						edukacja polonistyczna / język polski					
1.	UCZEŃ	5	28	12	10,5	5,30	43,8%	0	30	12	10	6,71	57,5%
2.	GRUPA UCZNIÓW	0	22	8	5	6,70	89,0%	0	25	7	5	6,59	91,0%
3.	WSZYSCY	1	21	9	9	5,62	61,3%	2	24	12	12	5,41	43,7%
4.	BIURKO	0	5	2	1	1,00	65,6%	0	11	2	2	2,42	104,2%
5.	NOTATKI	0	10	4	3	2,50	70,4%	1	20	5	3	5,43	100,9%
6.	TABLICA	1	32	10	8,5	8,15	82,5%	0	18	4	2,5	4,29	103,4%
7.	INNE	0	10	2	1	1,86	107,7%	0	9	2	1	1,78	109,8%
Szkoła		miejska						wiejska					
1.	UCZEŃ	0	29	13	12	6,28	49,1%	5	30	11	9	5,67	51,7%
2.	GRUPA UCZNIÓW	0	25	11	12	6,63	58,5%	0	14	3	2	3,67	106,3%
3.	WSZYSCY	1	19	9	9	4,89	57,4%	3	24	13	13	5,65	43,4%
4.	BIURKO	0	5	1	1	1,12	77,0%	0	11	2	2	2,34	97,6%
5.	NOTATKI	0	17	4	2	3,87	101,8%	1	20	5	3	4,64	90,5%
6.	TABLICA	0	22	6	3	6,36	108,8%	0	32	8	6	7,62	93,2%
7.	INNE	0	5	1	1	1,13	85,0%	0	10	2	2	2,26	111,8%

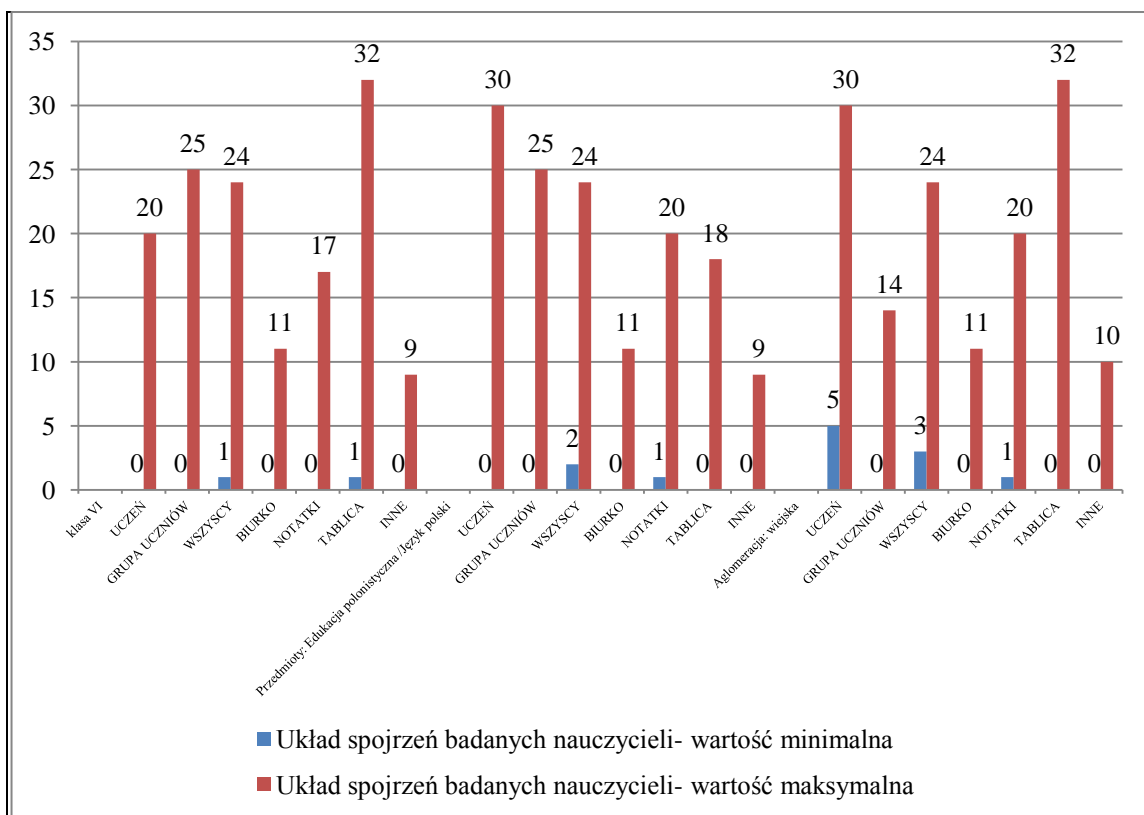
Źródło: badania własne.

Dopełnieniem informacji z tabeli 2 są dwa kolejne wykresy 1 i 2 zamieszczone pod tabelą. Dane z wykresów umożliwiły mi dokonanie wyliczeń wartości rozstępu czasu trwania spojrzeń badanych nauczycielek – do wartości tych będę odnosiła się w tekście, który jest omówieniem i interpretacją wyników badań.



Wykres 1. Minimalne i maksymalne wartości czasu trwania spojrzeń nauczycielek (podanych w minutach) w klasach III w analizowanych kategoriach.

Źródło: badania własne.



Wykres 2. Minimalne i maksymalne wartości czasu trwania spojrzeń nauczycielek (podanych w minutach) w klasach VI w analizowanych kategoriach.

Źródło: badania własne.

Przeprowadzając analizę wymienionych w tabeli 2 kategorii spojrzeń badanych nauczycielek, biorąc pod uwagę podział na nauczycielki klas III i VI, należy zaznaczyć, że w odniesieniu do kategorii: jeden uczeń, grupa uczniów oraz wszyscy uczniowie wśród nauczycielek klas III występuje większy rozstęp⁵ o 10 minut w odniesieniu do kategorii jeden uczeń, a w pozostałych dwóch kategoriach większym rozstępem – o 3 minuty – charakteryzują się spojrzenia nauczycielek klas VI. Charakteryzując jednak wymienione kategorie spojrzeń w zakresie średnich arytmetycznych, okazuje się, że przeciętnie nauczycielki z klas III więcej czasu patrzą na uczniów: o 4 minuty na jednego ucznia, o 3 minuty na grupę uczniów i o 1 minutę na całą klasę. Podobne wnioski można wysunąć, porównując obliczone mediany – kategorie jeden uczeń i grupa uczniów charakteryzują się większą wartością środkową u nauczycielek klas młodszych, natomiast mediany kategorii wszyscy uczniowie są takie same i wynoszą 10 minut. Otrzymane wyniki badań mogą świadczyć o tym, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej przez większą część czasu na zajęciach edukacyjnych kontrolują zachowanie dzieci w klasie, co wiąże się z większymi u młodszych dzieci potrzebami bieżącej pomocy i nadzoru ze strony nauczyciela. Analizując kategorie spojrzeń: biurko, notatki, tablica i inne należy podkreślić, że największy rozstęp czasowy u nauczycielek klas młodszych posiada kategoria notatki oraz następnie kolejno: tablica, inne i biurko. W odniesieniu do nauczycielek klas VI największe rozstępy czasu mają w kolejności: tablica, notatki, biurko i inne. Porównując średnie arytmetyczne można uznać, że wśród omawianych kategorii – z wyjątkiem inne – nauczycielki przeciętnie więcej czasu patrzą na wyróżnione miejsca w sali lekcyjnej (różnice od 1 minuty do 7 minut). Kategorią wykazującą największe zróżnicowanie z przewagą u nauczycielek klas VI jest tablica. Potwierdzają to moje obserwacje na lekcjach, w trakcie których zarejestrowałam, że nauczycielki klas starszych więcej czasu na zajęciach lekcyjnych poświęcały na pisanie i rozwiązywanie zadań na tablicy, a także kontrolowały poprawność wykonywania ćwiczeń przez uczniów wywołanych do wykonania zadania z jego zapisem na tablicy. Nauczycielki dzieci młodszych w trakcie rozwiązywania przez uczniów zadań na tablicy starały się nie tylko nadzorować pracę ucznia piszącego na tablicy, ale jednocześnie sprawdzały poprawność przepisywania treści do zeszytów. Takie wnioski są zbieżne z moimi przewidywaniami – młodsze dzieci nie opanowały jeszcze na tyle dobrze techniki pisania, żeby przepisywać teksty w pełni samodzielnie i dlatego częściej mogą potrzebować pomocy nauczycielki. Warto zwrócić również uwagę na kategorie notatki i biurko. Nauczycielki klas VI korzystały z tej kategorii spojrzeń przeciętnie przez 7 minut na lekcji, nauczycielki klas III – 5 minut. Taki czas spojrzeń przekłada się na zmniejszenie kontroli zachowania uczniów i może generować problemy z dyscypliną na zajęciach lekcyjnych. Warto dodać, że kategorie jeden uczeń i wszyscy uczniowie charakteryzują się w obu badanych grupach nauczycielek relatywnie najniższymi współczynnikami zmienności, co wskazuje na stałą tendencję kierowania spojrzeń o określonym czasie trwania w wymienionych kategoriach. Kategoria spojrzenia na grupę uczniów, w porównaniu z wymienionymi kategoriami, ma relatywnie wyższy współczynnik zmienności u obu grup nauczycieli, co wiąże się ze zmiennością form i metod pracy na zajęciach i może świadczyć o mniej stałej tendencji do stosowania grupowych form pracy na zajęciach lekcyjnych. Pozostałe kategorie układu spojrzeń charakteryzują współczynniki zmienności w zakresie 95-120%, co wskazuje na relatywnie znaczne zróżnicowanie czasu pozostałych kategorii spojrzeń u obu badanych grup nauczycielek.

⁵ Rozstęp jest obliczany każdorazowo jako różnica wartości maks. i min. z wykresów 1 i 2 oraz rubryk min. i maks. z tabeli 2.

Analizując całkowity czas trwania spojrzeń nauczycielek w trakcie edukacji matematycznej i matematyki oraz edukacji polonistycznej i języka polskiego, można wnioskować o większych rozstępach w czasie trwania spojrzeń nauczycielek edukacji polonistycznej i języka polskiego w zakresie prawie wszystkich wyróżnionych w tabeli 2 kategorii – z wyjątkiem kategorii tablica. Wartości rozstępu w odniesieniu do nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki są najwyższe kolejno w kategoriach: tablica, jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy uczniowie, notatki i inne oraz biurko. Nie oznacza to jednak, że wynik analizy zróżnicowania czasu trwania spojrzeń badanej grupy nauczycielek pod kątem wyróżnionych kategorii spojrzeń w odniesieniu do współczynnika zmienności jest podobny. Największy współczynnik zmienności mają kolejno kategorie: inne, grupa uczniów, tablica, notatki, biurko, wszyscy uczniowie, jeden uczeń. W odniesieniu do nauczycielek edukacji polonistycznej i języka polskiego najwyższe zakresy zmienności czasu trwania posiadają kategorie spojrzeń nauczycielek: jeden uczeń, grupa uczniów, wszyscy, notatki, tablica, biurko, inne. Analiza współczynników zmienności, w kolejności od największego do najmniejszego, również – tak jak w przypadku wcześniej omawianej grupy nauczycielek – nie pokrywa się z wynikami analizy rozstępów. Wyróżnione kategorie można uszeregować następująco: inne, biurko, tablica, notatki, grupa uczniów, jeden uczeń, wszyscy uczniowie. Zauważalne jest, że w obu grupach nauczycielek kategorie jeden uczeń i wszyscy uczniowie posiadają najniższe współczynniki zmienności, co wskazuje na największą stałość czasu trwania spojrzeń w tych kategoriach w odniesieniu do wszystkich badanych nauczycielek. Warto jednak zaznaczyć, że współczynniki zmienności we wszystkich badanych kategoriach spojrzeń są wyższe u nauczycielek na zajęciach z edukacji polonistycznej i języka polskiego w odniesieniu do tych samych współczynników obserwowanych u nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki. Średnie arytmetyczne czasu trwania spojrzeń w każdej z ustalonych kategorii – poza tablicą – są zbliżone w obu obserwowanych grupach nauczycielek, wahają się w granicach od 0 do 3 minut. Jedynie kategoria tablica przyjmuje średnią arytmetyczną o 6 minut wyższą u nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki. Podobne wnioski nasuwa analiza median. Świadczy to o niewielkiej zależności występującej pomiędzy przedmiotem nauczania na średnim i środkowym czasem trwania spojrzeń we wszystkich prawie kategoriach spojrzeń. Wyniki te potwierdzają, że nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki przeciętnie zdecydowanie więcej czasu poświęcają na kontrolowanie rozwiązywania zadań na tablicy przez uczniów, bądź też znacznie więcej piszą na tablicy niż nauczycielki na edukacji polonistycznej i na języku polskim.

Omawiając podział badanej grupy na nauczycielki uczące w mieście i na wsi, można stwierdzić, że rozstępy czasu trwania spojrzeń w wyróżnionych kategoriach mieszczą się w przedziale liczbowym od 5 do 29. W odniesieniu do dwóch kategorii jeden uczeń i grupa uczniów większy rozstęp całkowitego czasu trwania występuje u nauczycielek w mieście, pozostałe kategorie spojrzeń w odniesieniu do czasu trwania mają większy rozstęp u nauczycielek uczących na wsi. Średnie arytmetyczne czasu trwania spojrzeń są wyższe u nauczycielek w szkołach miejskich w kategoriach: jeden uczeń, grupa uczniów – przy czym w kategorii grupa uczniów o znaczną liczbę wynoszącą 8 minut. W zakresie pozostałych kategorii średni czas trwania spojrzeń jest wyższy u nauczycielek ze szkół wiejskich. Różnice wynoszą od 1 do 2 minut z wyjątkiem kategorii wszyscy uczniowie, gdzie różnica średnich arytmetycznych wynosi 4 minuty. Dokonując analizy porównawczej median, otrzymałam podobne wyniki. Można zatem wnioskować, że nauczycielki ze szkół miejskich więcej czasu przeciętnie poświęcają na patrzywanie na pojedynczych uczniów i grupę dzieci niż nauczycielki szkół wiejskich, które więcej czasu koncentrują swój wzrok na wszystkich uczniach w kasie, na biurku, notatkach,

tablicy w sali lekcyjnej. Nauczycielki ze szkół miejskich są bardziej stałe w utrzymywaniu czasu spojrzeń w zakresie kategorii: jeden uczeń, grupa uczniów oraz wszyscy uczniowie. Kategorie biurko i inne posiadają relatywnie średnie współczynniki zmienności w tej grupie nauczycielek (77% i 85%), zaś notatki oraz tablica największy, gdyż przekraczający 100% współczynnik zmienności. W odniesieniu do nauczycielek szkół wiejskich w relatywnie niskich współczynnikach zmienności plasują się kategorie: jeden uczeń i wszyscy uczniowie. Średnie – choć wyższe niż u nauczycielek ze środowisk miejskich, gdyż w granicach 93-98% – dotyczą: biurka, notatek, tablicy. Współczynnik zmienności powyżej 100% posiadają kategorie: grupa uczniów oraz inne. Ogólnie pozytywne jest, że czas trwania spojrzeń kierowany na uczniów – poza kategorią grupa uczniów u nauczycielek uczących na wsi – podlega najmniejszemu różnicowaniu w obu grupach badanych nauczycieli. Można zatem stwierdzić, że w odniesieniu do nauczycielek pracujących w mieście przeciętnie 33 minuty, a w grupie nauczycielek ze szkół wiejskich 24 minuty z relatywnie niewielką zmiennością poświęcone było na utrzymywanie kontaktu wzrokowego z uczniami. Dane te przemawiają na korzyść nauczycielek uczących w miastach. Większa zmienność i mały przeciętny czas patrzenia na grupę uczniów u nauczycielek wiejskich może świadczyć o rzadszej i bardziej zróżnicowanej tendencji do takich zachowań niewerbalnych. Kategorie tablica i notatki posiadają bezwzględnie duże współczynniki zmienności w obu badanych grupach nauczycielek, co może wskazywać, że część spośród badanych systematycznie kontroluje zapisywanie notatek na tablicy lub koncentruje się na sprawdzaniu poprawności wykonywania zadań z podręczników i kart pracy lub na swoich materiałach, notatkach, konspektach czy podręcznikach.

Z przedstawionej analizy ilościowej zebranego materiału faktograficznego i próby jego jakościowej interpretacji wynika, że wszystkie wyróżnione podziały dymensyjne badanych nauczycielek różnicują czas trwania ich spojrzeń w toku szkolnej edukacji. Jednak w odniesieniu do lokalizacji szkoły wnioski z analizy materiału empirycznego są najmniej jednoznaczne i dlatego trudne do generalizacji.

3.3 Układ spojrzeń nauczycielek szkół podstawowych w przebiegu procesu edukacyjnego

Odpowiadając na postawiony problem główny, należy zaznaczyć, że w badanej grupie nauczycielek zmienna niezależna: klasa okazała się najsilniej różnicować zarówno liczbę, jak też czas trwania spojrzeń badanych w trakcie zajęć edukacyjnych. Nauczycielki klas III mają większą i bardziej stałą tendencję do kierowania wzroku na uczniów – szczególnie na wszystkich uczniach i poszczególne dzieci. Można zatem przypuszczać, że mają one lepszą możliwość niż te uczące klasy VI kontrolowania i nadzorowania pracy dzieci w trakcie procesu kształcenia. Znamienne jest, że w nauczycielki klas III przeciętnie (analiza średnich arytmetycznych) 34 minuty spędzają na patrzeniu w kierunku uczniów, zaś nauczycielki klas starszych czynią to przeciętnie o 8 minut krócej. Warto zatem zastanowić się, czy praca dzieci klas VI jest wystarczająco nadzorowana przez uczących – średnio 19 minut dzieci pracują bez kontroli nauczyciela, co stanowi 2/5 całkowitego czasu trwania 45 minutowych zajęć edukacyjnych.

Zmienna: przedmiot nauczania różnicuje spojrzenia kierowane przez nauczycielki w sposób dość znaczący. Analiza współczynników zmienności liczby spojrzeń pozwala wnioskować, że przedmiot kształcenia: matematyka w większym stopniu decyduje o ustabilizowanej częstotliwości kierowanych spojrzeń niż język polski. Nauczycielki języka ojczystego są mniej stałe w patrzeniu na uczniów niż nauczycielki matematyki, jednak spośród wszystkich analizowanych kategorii te, które związane są z uczniami (jeden uczeń, grupa uczniów,

wszyscy uczniowie w klasie) posiadają relatywnie najmniejszą zmienną. Średnie arytmetyczne czasu trwania spojrzeń w każdej z ustalonych kategorii (poza tablicą) są zbliżone w obu obserwowanych grupach nauczycielek, co może świadczyć o nieznacznym różnicowaniu tej wartości w aspekcie omawianej zmiennej niezależnej. Jedynie kategoria tablica przyjmuje średnią arytmetyczną o 6 minut większą u nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki, co może przemawiać za tym, że poświęcają one więcej czasu na kontrolowanie rozwiązywania zadań na tablicy przez uczniów, bądź też znacznie częściej piszą na tablicy niż nauczycielki na zajęciach z języka ojczystego.

Najmniej jednoznacznie różnicuje spojrzenia zmienna niezależna lokalizacja szkoły. Analiza liczby spojrzeń nie daje podstaw do wyprowadzenia jednoznacznych wniosków. Na podstawie analizy sumarycznego czasu trwania spojrzeń w wyróżnionych kategoriach można stwierdzić, że nauczycielki uczące w mieście przeciętnie 33 minuty relatywnie dłużej utrzymywały kontakt wzrokowy z uczniami, zaś nauczycielki ze szkół wiejskich o 9 minut krócej. Dane te przemawiają na korzyść nauczycielek uczących w miastach. Większa zmienność i mały przeciętny czas patrzenia na grupę uczniów u nauczycielek wiejskich może świadczyć o rzadszej i bardziej zróżnicowanej tendencji do takich zachowań niewerbalnych. Analiza liczby i czasu trwania spojrzeń w kategoriach niezwiązanych z osobami uczniów (tablica, inne miejsca w klasie, notatki nauczyciela) wskazuje na mniej stałą tendencję do modyfikowania liczby i czasu spojrzeń przez tę zmienną niezależną. Analiza współczynników zmienności daje podstawy do twierdzenia, że kierowanie spojrzeń i czas ich trwania zarówno przez nauczycielki ze szkół miejskich, jak i wiejskich wykazuje dużą jednostkową zmienność, przez co może być zależna nie tyle od lokalizacji szkoły, ale od cech osobowości, metod i form pracy na lekcjach poszczególnych nauczycielek.

Podsumowanie

Układ spojrzeń może być istotnym elementem mowy ciała, biorącym udział w komunikacji na zajęciach lekcyjnych. Jak pisze D. Dolińska, o ile jesteśmy w stanie intencjonalnie kształtować nasze przekazy werbalne i często modyfikujemy je pod wpływem woli, to elementy języka niewerbalnego nie są tak łatwo podatne na ingerencję woli osób komunikujących się. Reakcje niewerbalne przez to, że generowane są w sposób bardziej nieświadomy, są dokładniejszym odzwierciedleniem intencji oraz stosunku emocjonalnego rozmówców względem siebie (Dolińska, 2013, s. 101-110). Przenosząc ten fakt na płaszczyznę edukacji, można powiedzieć, że nauczyciel identyfikujący się ze swoją pracą, zainteresowany procesem kształcenia który kreuje, może być bardziej skłonny do nawiązywania kontaktu wzrokowego z uczniami, może częściej kierować wzrok na osoby, które naucza. Taka postawa nauczyciela, szczególnie w szkole podstawowej, pozwoli stworzyć na zajęciach atmosferę zaangażowania w wykonywane na lekcji czynności, może wyzwać życzliwą kontrolę w taki sposób, by uczniowie mieli pewność, że ich praca jest na bieżąco sprawdzana, a nauczyciel gotowy jest zawsze pomóc i udzielić konkretnych wskazówek.

Oczywiście autorka niniejszego artykułu zdaje sobie sprawę, że spojrzenia nauczycieli w trakcie lekcji kierowane na tablicę, notatki czy biurko też mogą służyć dobrej efektywności procesu dydaktycznego, gdyż nauczyciel w trakcie zajęć zapisuje istotne informacje na tablicy, może też korzystać na zajęciach lekcyjnych z przygotowanego scenariusza zajęć itp. W zasadzie nie jest możliwe prowadzenie zajęć szkolnych z wyłącznym patrzeniem na znajdujących się w sali uczniów. Warto jednak pamiętać o tym, że im częściej nauczyciel będzie spoglądał na uczniów w trakcie zajęć, tym więcej uzyska informacji zwrotnych o jakości opanowywania

przez nich treści kształcenia i realizacji celów lekcji. Istotne jest zatem, by nauczyciele bez względu na to, w jakich klasach prowadzą zajęcia, jakiego przedmiotu uczą oraz w jakim środowisku pracują, potrafili uczynić ze swoich spojrzeń skuteczne narzędzie wspierające nauczanie, dyscyplinujące, a przede wszystkim aktywizujące i motywujące uczniów do działań poznawczych.

Na zakończenie można dodać, że charakter interakcji zachodzących w klasie szkolnej w dużym stopniu zależy od wysyłanych przez nauczyciela sygnałów niewerbalnych, na które składają się: gesty, mimika, dotyk, parajęzyk, prezentacje, sposób mówienia, dystans, układ ciała i otoczenia oraz sposób patrzenia. „Świadomość osobistego wysyłania sygnałów pozawerbalnych do uczniów jest istotna dla nauczyciela. Oddziaływanie poprzez spojrzenie, wyraz twarzy, ton głosu, akcent, pozycję ciała, gestykulację, nie są bez znaczenia” (Zaclona, 2012, s. 55). „Uzupełniają one, modyfikują i wspomagają komunikaty słowne, nadając im większą wyrazistość i czytelność. Niestety, często zaprzeczają wypowiedzanym twierdzeniom lub służą skrywaniu myśli oraz uczuć” (Jagiellovicz, Kozak, Gontarski, 2002, s. 19). Kompetencje komunikacyjne nauczycieli, oprócz dobrego opanowania używania słowa w procesie kształcenia, wyrażają się również w odpowiedniej do sytuacji edukacyjnych mowie jego ciała. Te dwa sprzężone ze sobą elementy dają wyraz jednoznaczności i prawdziwości przekazu. Nauczyciel, który chce skutecznie realizować proces edukacyjny, powinien znać i refleksyjnie stosować środki pozawerbalnej komunikacji, gdyż mają one bezpośredni związek z poznawczą aktywnością dzieci młodszych i starszych.

Bibliografia

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Tłum. W. Betkiewicz. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Dolińska, D. (2013). *Mowa ciała jako aspekt komunikacji międzyludzkiej*. Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, seria Organizacja i Zarządzanie, z. 65(1897), 101-110.
- Jagiellovicz, A.B., Kozak, E., Gontarski, M.J. (2002). *O sztuce porozumiewania się*. Nysa: Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie.
- Grochowalska, M. (2001). Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela. W: I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III* (s. 24-35). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Hartley, P. (2006). *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Molcho, S. (1998). *Mowa ciała*. Warszawa: Diogenes.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Antykwa.
- Notes of communication. W: Wanterfall e-Books. Pobrane z: www.wanterfall.com/Communication-Watzlawick%27s-Axioms.htm.
- Thiel, E. (1994). *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Watzlawick, P. (1989). *If the solution is a problem” – The pope of communication*. Pobrane z: www.stiehlover.com/en/blog-en/if-the-solution-is-the-problem-the-pope-of-communication-paul-watzlawick/.
- Watzlawick, P. Beavin J. H., Jackson, D.D. (2011). *Pragmatics of Human Communication, a study of international patterns, pathologies and paradoxes*. New York–London: Norton&Company.
- Zaclona, Z. (2012). *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

CZEŚĆ II.
WYBRANE KONTEKSTY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ
W BADANIACH DIAGNOSTYCZNYCH

Dominika GOŁĄB

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

RELACJE ZACHODZĄCE MIĘDZY DZIEĆMI Z KLASY III SZKOŁY PODSTAWOWEJ A NAUCZYCIELKAMI I ICH WARTOŚĆ WYCHOWAWCZA

Streszczenie

Opracowanie dotyczy istotnych kwestii związanych z relacjami zachodzącymi między uczniami i ich nauczycielami na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Zawiera ono część teoretyczną, wyjaśniającą najważniejsze pojęcia dotyczące tego tematu oraz część metodologiczną, w której opisane są założenia prowadzonych przez autorkę badań. W jego ostatniej części prezentowane są wyniki badań, dotyczące: rozumienia słowa „relacje” przez dzieci i nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, relacji panujących między tymi dwiema różnymi pokoleniowo grupami oraz wychowawczej wartości relacji nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi z klasy III.

Słowa kluczowe: relacje międzyludzkie, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Summary

The article concerns the important subject of the relations between teachers and pupils developed and occurring during the period of the early school education. This article includes the theoretical part explaining the most important definitions concerning the subject and the methodological part describing the premise of the research conducted by the author. The last part presents the results of studies concerning: children's and teachers' understanding of the word relations, relations between these two generationally-divided groups and the pedagogic and tutorial value of the relations between early education teachers and children attending third grade of an elementary school.

Key words: interpersonal relations, early education teachers, early education pupils.

Wprowadzenie

Ludzie od zawsze żyli w grupach. Niezależnie od tego, z jakich powodów i przyczyn one powstawały, między ludźmi, którzy je tworzyli zawiązywały się więzi i relacje. Również dzisiaj towarzyszą one zarówno podstawowej grupie społecznej, jaką jest rodzina, a także w szkole, gdzie dzieci spędzają bardzo dużo czasu. Powstają pomiędzy dzieckiem a rodzicem, nauczycielem, rówieśnikiem, rodzeństwem. Relacje wpływają na jakość naszego życia i procesów w nim zachodzących. Treść tej publikacji dotyczy wychowawczej wartości relacji dzieci w młodszym wieku szkolnym z ich nauczycielami. Jest to temat zawsze aktualny, zwłaszcza w dzisiejszym, szybko zmieniającym się, świecie, gdzie dość często zapomina się o relacjach międzyludzkich.

1. Część teoretyczna

1.1. Kluczowe pojęcia

Dla prowadzonych rozważań ważnym pojęciem jest słowo „wartość”, które niełatwo jednoznacznie zdefiniować. Jak pisze Z. Frączek, „termin wartość, doczekał się zarówno ujęcia słownikowego, potocznego jak i naukowego. Stąd też posiada on wielorakie interpretacje” (2002, s. 11). Z tego też względu postaram się teraz przybliżyć, w jaki sposób będzie rozumiane pojęcie „wartość” w mojej pracy. Sądzę, że najprościej i najtrafniej „wartość” określa A. Śniegulska, mówiąc, że jest to „wszystko to, co człowiek lub grupa społeczna ceni, co jest uznawane za ważne i w ten sposób przeżywane” (2013, s. 53). K. Olbrycht twierdzi podobnie, pisząc, że wartości: „oznaczają zatem wszystko to, co ważne i cenne tak dla jednostki, jak i grup, stanowiąc tym samym istotne przesłanki formułowania celów, określania norm regulujących wzajemne (podmiotowe i społeczne) relacje czy kierunki (1997, s. 45; za: Jezierska-Wiejak, 2013, s. 289). Idąc tym tokiem myślenia, nie będę rozpatrywać wartości jako cechy czy właściwości danego przedmiotu materialnego. Skoro wartość jest tym, co dla człowieka ważne, cenne, to automatycznie zyskuje cechy pozytywne. Idąc dalej, jeżeli coś jest wartością, jest to dobre i pozytywne, staje się również ważne dla kogoś. Zdaje się więc, że wartość będzie określać, jak dana rzecz, związek czy relacje są dla kogoś ważne, jakie mają dla niego znaczenie w życiu, co dzięki nim posiada w sferze moralnej, intelektualnej, emocjonalnej, a także jak wpływają one na jego postrzeganie świata. W moich rozważaniach skupię się zatem na rozpatrywaniu wartości relacji, a dokładniej – na znaczeniu tych relacji w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wartość będzie przeze mnie rozumiana jako znaczenie relacji międzypokoleniowych.

Jeżeli mowa o relacjach, to warto w tym miejscu określić, czym one właściwie są. „W logice, związek zachodzący między dwoma (lub więcej) przedmiotami, pojęciami i wielkościami” (Okoń, 2007, s. 347). Skoro rozpatrywać tu będę relacje międzypokoleniowe, będzie to związek, jak wynika z definicji, zachodzący między dwoma, w tym przypadku, pokoleniami. Ponadto „relacje między ludźmi obejmują różnorodne sytuacje życiowe i mają miejsce w środowisku życia człowieka, w instytucjach edukacyjnych, w grupie rówieśniczej, sąsiedzkiej, kulturowej itd. Szczególną rolę w rozwoju dziecka, odgrywają relacje międzyludzkie w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej, sąsiedzkiej” (Izdebska, 2003, s. 61). W tej pracy skupię się więc na relacjach międzyludzkich, które odgrywają istotną rolę w rozwoju młodego człowieka i kształtowaniu jego postaw i zachowań. Warto też dodać, że interakcje między różnymi pokoleniami mogą mieć różnoraki charakter, zarówno jednokierunkowy, jak i dwukierunkowy (Ibidem, s. 62).

Relacje międzypokoleniowe będą zatem dotyczyły związku między dziećmi a rodzicami, dziadkami czy ich rodzeństwem oraz nauczycielami, tego, co pokolenia starsze i młodsze nawzajem sobie przekazują (Farnicka, 2011, s. 42), w jaki sposób ten przekaz się odbywa oraz jakie znaczenie ma w ich życiu, a także w całym społeczeństwie.

Skoro przyglądać się będę relacjom między pokoleniami i ich znaczeniu w wychowaniu dzieci, warto w tym miejscu określić jeszcze, czym jest wychowanie. Jest to „w szerokim znaczeniu – ogół czynności związanych z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, kształtujących jego osobowość i trwających przez całe życie” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 189). W pedagogice są to z kolei „świadome i celowe oddziaływania zmierzające do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz przygotowania jej do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym” (Ibidem, s. 189).

1.2. Relacje nauczyciela z uczniami – wzajemne interakcje i typy kontaktów

Proces uczenia się i nauczania zawsze odbywa się pomiędzy dwiema osobami. Jedna z nich przekazuje wiedzę, a druga przyswaja ją, choć proces ten nie jest tak jednoznacznie jednokierunkowy. Niemniej jednak, jeżeli uczestniczą w nim dwie jednostki, to niemożliwym byłoby, aby nie zachodziły między nimi wzajemne interakcje. Z tego też względu w tej części postaram się wyjaśnić, na czym one polegają i jakie znaczenie mają w życiu obojga ze stron.

W środowisku szkolnym nieuniknione są kontakty nauczyciela z uczniami. To, jak dany uczeń zapamięta osobę nauczyciela, w dużej mierze nie zależy jednak od tego, czy nauczyciel posiadał dużą wiedzę z zakresu danego przedmiotu, ale przede wszystkim od tego, czy umiał ją przekazać i komunikować się we właściwy sposób z uczniami. To dzięki takim umiejętnościom nauczyciel może wpływać na ucznia podczas procesu komunikacji. Ponadto „dobrą drogą przepływu komunikatu jest jasność relacji pomiędzy osobami” (Krzemianowski, 2006, s. 25). Jeżeli nauczyciel potrafi utrzymać odpowiednie relacje z uczniami, jasne i proste oraz akceptowane przez oba podmioty, wtedy możliwe jest osiągnięcie pożądanych przez niego w procesie wychowania celów. Trzeba przy tym pamiętać, że „komunikowanie interpersonalne to podejmowana w określonym kontekście wymiana werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania” (Ibidem, s. 25). Nauczyciel w swojej pracy nie może więc zapominać, że operuje nie tylko słowem, wydając polecenia i udzielając instrukcji, ale co równie ważne – mimiką twarzy, gestami, postawą ciała, a nawet ubiorem (Ibidem).

Kontakty nauczyciela z uczniami można również podzielić na kilka typów: kontakt jednokierunkowy, w którym sygnały płyną od nauczyciela do dziecka, bez reakcji zwrotnej, kontakt dwukierunkowy, gdzie nauczyciel i uczeń przekazują sobie wzajemnie sygnały w sposób bezpośredni, kontakt wielokierunkowy stymulowany, gdzie występują bezpośrednie i pośrednie kontakty z udziałem innych uczniów (nauczyciel inicjuje je i pełni w nich czołową pozycję), a także kontakt wielokierunkowy swobodny, gdzie nauczyciel nie zajmuje już głównej pozycji. W tych typach kontaktów ma on takie same prawa jak inni uczniowie (Przetacznik-Giwerowska, Włodarski, 1994; za: Wrona 2004, s. 463). Najczęściej jednak w sytuacjach szkolnych dominują mieszane typy kontaktów. Jak twierdzi L. Wrona, „pod terminem *interakcje* rozumiemy wzajemne oddziaływanie nauczyciela i ucznia na siebie. (...) O interakcji mówimy jedynie wtedy, gdy oddziaływanie jednej osoby wywołuje zwrotną reakcję ze strony osoby drugiej” (2004, s. 460). Działania nauczyciela, skierowanych na ucznia, nawet jeżeli są bardzo dobrze przemyślane, ale nie wywołują jakiegoś oddźwięku u wychowanka, nie możemy nazwać interakcją. Należy pamiętać, że „interakcje zachodzące między wychowawcą a wychowankami stanowią istotę procesu wychowania” (Newcomb, Tuner, Converse, 1970, s. 18; za: Wojciechowska-Charlak, 2005, s. 61), dlatego powinny być one bardzo ważne dla nauczyciela. To właśnie dzięki nim, a właściwie za ich pomocą, nauczyciel może kształtować swojego wychowanka, przekazując mu właściwe wzorce. Co więcej, może osiągać konkretne zmiany w jego zachowaniu. Należy jednak pamiętać, że „zmiany w zachowaniu partnera interakcji, którym w procesie nauczania jest uczeń, zachodzą wówczas, gdy nauczyciel ma wobec niego postawę pozytywną i jest wiarygodny” (Karkowska, 2005, s. 46). Nauczyciel nie może więc udawać przed dzieckiem ani tworzyć sztucznych relacji. Tylko dzięki zwróceniu się ku dziecku, zainteresowaniu jego potrzebami i poświęcaniu mu czasu, można zbudować trwałe i rzeczywiste oraz dobre relacje.

Interakcje między nauczycielem i uczniem stwarzają warunki do powstania doświadczeń, formują wzorce interakcji z dorosłymi, zdolności do nawiązywania kontaktów, związków emocjonalnych i innych form relacji międzyludzkich (Wygotski 1971; za: Wojciechowska-Charlak,

2005, s. 62). Dzięki interakcjom dziecko uczy się zatem nawiązywać relacje z innymi ludźmi, otrzymuje wzorce, które potem będzie naśladowało. Kształtuje się u niego pewien obraz świata, do którego w przyszłości będzie dążyło. Interakcje wiążą się również z wpływem, jaki wywierają na siebie oba podmioty tego procesu. Od partnerów zależy, jak będą wyglądały ich stosunki, ponieważ każdy z nich wnosi coś do tego związku dwóch podmiotów (Grochulska, 1992, s. 9; za: Wojciechowska-Charlak, 2005, s. 62). Nie tylko więc od nauczyciela zależy wygląd i sposób oddziaływań, uczeń również ma na nie swój wpływ. Mądry nauczyciel potrafi jednak odpowiednio kształtować te stosunki. Relacje pomiędzy uczniem i nauczycielem oparte są o zadania do zrealizowania, które mogą być bardzo różne, w zależności od aktualnych potrzeb, wzorów kulturowych czy czasu w przestrzeni historii świata. Jednak wydaje się, że pewne cele pozostają niezmiennie, choć czasem może trochę zepchnięte na drugi plan, zbyt oczywiste, by poświęcać im uwagę. Mianowicie, „wszelka działalność edukacyjna, a także każda inna świadoma, zamierzona aktywność człowieka, powinna być zogniskowana wokół wyznaczonych wartości” (Żuk, 2016, s. 131). Uważa się, że w dzisiejszym świecie następuje upadek wartości bądź ich kryzys. Społeczeństwo nie dąży do nich, co sprawia, że często ludzie żyją bez żadnej orientacji (Birngruber, 1992; za: Adamczyk, 2009, s. 53). Mimo to nie należy zapominać, że to właśnie dzięki wartościom powstaje u człowieka pewien system moralny, którym kierujemy się w życiu i zgodnie z nim postępujemy. Niezwykle ważne jest więc, by podczas wzajemnych relacji nauczyciela z uczniem ukształtował się u dziecka system wartości, które są pożądane w społeczeństwie, ponieważ bez jasno określonych norm moralnych zaciera się granica między dobrem a złem. Relacje między pokoleniem nauczyciela a pokoleniem jego uczniów są więc istotne dla ogółu społeczeństwa, ponieważ nauczyciel kształtuje przyszłe pokolenie, które będzie w przyszłości odgrywało znaczącą rolę w systemie społecznym. A skoro edukacja wczesnoszkolna stanowi podstawę dla kolejnych etapów kształcenia, to czas ten powinien być odpowiednio wykorzystany, gdyż będzie to potem miało wpływ na przyszłość nas wszystkich.

Należy pamiętać, że zwłaszcza dla dzieci uczęszczających do niższych klas szkolnych nauczyciel jest często ważniejszy od rodziców, stanowi dla niego autorytet, jest cenionym przez niego przewodnikiem po świecie. Musi więc być właściwym wzorem do naśladowania, prezentować swoją osobą i postępowaniem niekłamany przykład dla dziecka, ponieważ ma w tym momencie jego rozwoju ogromny wpływ na dziecko.

W tym miejscu warto dodać, że W. Łukaszewski dzieli relacje nauczyciela z uczniami na trzy typy. Pierwszy nazywa altruistycznym, w którym ucznia ujmuje się w sposób podmiotowy, zwraca się uwagę na jego potrzeby, jego osoba jest traktowana jako wartość. Relacje tego typu mogą być jednokierunkowe lub dwukierunkowe. Drugi typ relacji ma cechy instrumentalne, gdzie uczeń pełni dla nauczyciela rolę instrumentu, za pomocą którego można zrealizować pożądane cele, a sam nauczyciel jest niezależną jednostką. Ostatni, trzeci, typ relacji to relacje kooperacyjne, w których nauczyciel i uczeń są partnerami w działaniu, a uczeń jest tu niepodległą jednostką. W tym typie mamy do czynienia z dwukierunkowymi relacjami (Łukaszewski, 1984, s. 91; za: Kantor i Kulak, 2015, s. 71).

Myślę, że najbardziej pożądanym typem relacji obecnych w edukacji jest ten przytoczony jako ostatni – typ relacji kooperacyjnych. Po pierwsze, uczeń jest traktowany jako indywidualność, zwraca się uwagę na jego personalne umiejętności i możliwości, ponadto ma on wpływ na kształtujące się relacje. Poza tym zarówno nauczyciel, jak i uczeń wpływają na siebie, nie jest to tylko, kolokwialnie mówiąc, „urabianie” ucznia, ale kształtowanie, pomoc w rozwoju. Również nauczyciel w tym typie relacji może czerpać z nowe doświadczenia i wiedzę zarówno o danym uczniu, która czasem może okazać się adekwatna do ogółu, jak też o otaczającym

go świecie, który bardzo szybko się zmienia. Wszystko to pomaga nauczycielowi w jego pracy, a uczniowi w jego rozwoju. Potwierdzeniem celności tego typu relacji w procesie wychowawczym są słowa Z. Żukowskiej i R. Żukowskiego, mówiące, że „udane interakcje na linii nauczyciel-uczeń warunkuje dziś dobrze pojęty układ partnerski, oparty na wzajemnym szacunku, kulturze bycia, zaufaniu i umiejętności wzajemnego słuchania” (2010, s. 20).

2. Część metodologiczna

Przystępując do prowadzenia badań pedagogicznych, należy wcześniej określić pewne niezbędne dla prawidłowego przebiegu oraz doboru odpowiednich metod i technik badawczych elementy. Najważniejsze zadanie badacza to sformułowanie problemów.

Problematyka moich badań ujęta jest w trzy pytania, które brzmią następująco:

- 1) Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i dzieci z klas III szkoły podstawowej rozumieją określenie „relacje”?**
- 2) Jakie są relacje uczniów edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielami?**
- 3) Jak jest wychowawcze znaczenie relacji nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej z dziećmi z klas III?**

W udzieleniu odpowiedzi na te pytania niezbędne jest zebranie rzetelnych materiałów, co jest możliwe tylko przy użyciu odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Dla potrzeb moich badań wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, a w jego ramach technikę wywiadu i ankiety.

Jako technikę sondażu diagnostycznego zastosowałam wywiad, który „jest sposobem gromadzenia interesujących badacza informacji w bezpośrednim kontakcie z osobami badanymi” (Łobocki, 2010, s. 264). Za pomocą tej techniki zebrałam fakty i informacje, które przekazywali respondenci. W badaniach posłużyłam się wywiadem indywidualnym, skategoryzowanym, ustnym, jawnym. Wszyscy respondenci zostali poinformowani o celu badania, pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu były ściśle określone, a odpowiedzi udzielano w formie ustnej.

Wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego, wybrałam także drugą technikę badawczą – ankietę. T. Pilch określa ją jako „technikę gromadzenia informacji, polegającą na wypełnianiu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji, w obecności lub częściej nie w obecności ankietera” (1977, s. 141; za: Żegnałek, 2010, s. 113). W badaniach wykorzystałam ankietę audytoryjną, anonimową. Pełna anonimowość badanych osób miała sprzyjać ich większej swobodzie w udzielaniu prawdziwych odpowiedzi na pytania. Kwestionariusz ankiety zawierał ściśle określone pytania, a badane osoby były świadome, do jakich celów zostaną wykorzystane ich odpowiedzi.

Jeśli chodzi o narzędzia badań zastosowałam w tym przypadku kwestionariusz wywiadu i ankiety. Kwestionariusz wywiadu skierowany był do nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Jego celem było poznanie opinii wychowawczyń na temat ich relacji z uczniami oraz ich znaczenia w procesie wychowania. Zawierał on 25 pytań, w tym 10 otwartych, 7 zamkniętych, z których 2 były pytaniami wielokrotnego wyboru, a także 8 pytań półotwartych. Jak już wcześniej wspomniałam, wywiad przeprowadzałam indywidualnie z nauczycielkami, informując ich o jego celu i sposobie wykorzystania zebranych materiałów. Przed przystąpieniem do rozmowy pytałam o zgodę na jej nagrywanie. W razie odmowy notowałam informacje na bieżąco w kwestionariuszu.

Narzędziem wykorzystywanym przeze mnie w ramach techniki ankiety był kwestionariusz skierowany do uczniów klas III szkoły podstawowej. Ankieta dla dzieci zawierała 21 pytań, z czego 2 były pytaniami metryczkowymi. Jej celem było zebranie informacji na temat tego, jak dzieci opisują swoje relacje z nauczycielami. Ankieta była anonimowa, a dzieci zostały poinformowane, do czego wykorzystam zebrane w ten sposób materiały. Wśród wszystkich pytań znajdowało się 5 pytań zamkniętych, 12 półotwartych i 4 otwarte. Ankieta zawierała również 3 pytania kontrolne.

Badania prowadziłam wśród uczniów klas III szkoły podstawowej. Ankieta została objęta 104 dziećmi, w tym 56 chłopców i 48 dziewczynek, co daje 46% chłopców oraz 54% dziewczynek. Była to grupa podstawowa. W grupie uzupełniającej wywiady przeprowadziłam z 6 nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej. Badania były przeprowadzone w roku 2018.

3. Opis i analiza wyników badań własnych

3.1. Pojęcie „relacje” w rozumieniu nauczycieli i dzieci

W tym miejscu zaprezentuję, jak nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej i dzieci z klas III szkoły podstawowej rozumieją pojęcie „relacje”. W tym celu zadałam to samo pytanie w ankiecie skierowanej do dzieci z klas III, a także w wywiadzie z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej.

Podczas wywiadu z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej zapytałam je, co według nich oznacza pojęcie „relacje”. 4 osoby spośród 6 badanych, stwierdziły, że relacje to związki między ludźmi, a pozostałe 2 nauczycielki pod pojęciem „relacje” rozumiały kontakty międzyludzkie.

Również dzieciom zadałam to samo pytanie. W tym przypadku uczniowie klas III przytaczali bardzo różne określenia słowa „relacje”. Zestawienie wypowiedzi uczniów prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1

Rozumienie pojęcia „relacje” według dzieci z klas III szkoły podstawowej (N=104)

Lp.	Pojęcie „relacje”	Liczba wskazań
1.	Kontakt z drugą osobą	16
2.	Nie rozumiem	12
3.	Jak dwie osoby się dogadują	10
4.	Porozumiewanie się ze sobą	10
5.	Związki między ludźmi	8
6.	Zachowania między ludźmi	8
7.	Spędzanie czasu ze sobą	7
8.	Więzi, uczucia między ludźmi	7
9.	Wspomnienia	7
10.	Rozmowa z kimś	6
11.	Stosunek i zachowanie do innych w rodzinie, w szkole	5
12.	Miła atmosfera	2
13.	Sposób w jaki się do siebie odnosimy	2
Razem		104

Źródło: badania własne.

Największa grupa dzieci, stanowiąca 16 osób, co daje 15 %, określiła relacje jako kontakt z drugą osobą. 10% badanych dzieci pod pojęciem „relacje” rozumiało „porozumiewanie się między sobą” i „to jak dwie osoby się dogadują”. 12 uczniów, czyli 12%, stwierdziło, że nie rozumie tego pojęcia. 4 dzieci określiło relacje jako: „współzycie z innymi osobami; coś co jest między mną a kimś, czuć się dobrze w swoim towarzystwie; być z kimś szczerym”.

Odpowiadając na pierwsze pytanie problematyki, można stwierdzić, że pojęcie „relacje” badane nauczycielki rozumieją jako związki między ludźmi oraz kontakty międzyludzkie. Dzieci z klas III rozumieją relacje jako kontakty z drugą osobą lub twierdzą, że nie rozumieją tego słowa. Analiza zebranych danych potwierdza, że ani w grupie badanych nauczycielek, ani uczniów nie było takiego samego rozumienia tego pojęcia, wśród ponad połowy badanych osób. I tak, wśród badanych nauczycielek były 2, które „relacje” rozumiały jako kontakty międzyludzkie. Również dzieci, które rozumiały podobnie to pojęcie, stanowiły 15% wszystkich grupy uczniów.

3.2. Relacje uczniów edukacji wczesnoszkolnej z nauczycielami

W ankiecie skierowanej do dzieci i wywiadzie przeprowadzonym z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej, zamieściłam pytanie dotyczące relacji między tymi podmiotami. Na podstawie materiałów uzyskanych od dzieci sporządziłam poniższą tabelę.

Tabela 2

Relacje uczniów z nauczycielkami wg dzieci (N=104)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi (%)
1.	Bardzo dobre	43
2.	Dobre	43
3.	Obojętne	11
4.	Złe	3

Źródło: badania własne.

W opiniach 43% dzieci, ich relacje z nauczycielkami są bardzo dobre oraz dobre. 11% procent dzieci wskazuje na obojętne relacje łączące je z nauczycielką, a 3% nie ma zdania w tej kwestii. Żaden uczeń nie skorzystał także z możliwości zaznaczenia odpowiedzi „złe”. Mogę zatem stwierdzić, że prawie połowa badanych dzieci postrzega relacje z wychowawczynią jako dobre lub bardzo dobre.

To samo pytanie skierowałam do nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej w wywiadzie. W tym przypadku odpowiedzi nauczycielek były podobne do wskazań ich uczniów. 4 nauczycielki określiły swoje relacje z uczniami jako „bardzo dobre”, a dwie jako „dobre”. Żadna z nich nie wskazała odpowiedzi „neutralne”, „złe”, „bardzo złe” oraz „trudno powiedzieć”. Zebrany od nauczycielek materiał jest więc zbieżny z tym, który uzyskałam od dzieci z klas III.

Jak wynika z zebranych danych, 43% badanych dzieci twierdzi, że ma „bardzo dobre” relacje z nauczycielkami, a 43%, że ma „dobre” relacje z wychowawczynią.

3.3. Wychowawcze znaczenie relacji nauczycieli z dziećmi w młodszym wieku szkolnym

W tej części skupię się na znaczeniu wychowawczym relacji zachodzących między nauczycielem i uczniami w młodszym wieku szkolnym. Na początku przedstawię tę kwestię z punktu widzenia nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, które odpowiadały na pytania związane z tym zagadnieniem w wywiadzie.

Wychowawczynie klas III w liczbie 6 osób, zapytane o znaczenie ich relacji z uczniami w wychowaniu, udzieliły 4 odpowiedzi twierdzących i 2 przeczących. Ponad połowa badanych osób stwierdziła zatem, że relacje między tymi dwoma pokoleniami mają znaczenie dla procesu wychowania dzieci. Nie wszyscy rozmówcy są jednak przekonani, że relacje między nauczycielem a uczniem oddziałują na proces wychowania tych dzieci.

Następną poruszaną w wywiadzie kwestią było znaczenie charakteru relacji nauczyciela z uczniami w wychowaniu dzieci. Wychowawczynie mogły odpowiedzieć na to pytanie twierdząco lub przecząco. 5 osób udzieliło odpowiedzi pierwszego rodzaju, a tylko 1 była odmiennego zdania. Nauczycielki miały możliwość uzasadnienia swojego stanowiska, z czego skorzystały 4 osoby. Jedna z nich tłumaczyła, że prawidłowe i dobre relacje z uczniami pomagają w osiąganiu zamierzonych celów wychowawczych. Kolejna nauczycielka wskazywała na pozytywne zmiany w zachowaniach uczniów, które według niej są wynikiem poprawnie budowanych relacji z uczniami od klasy I. Inna nauczycielka uzasadniała swoje stanowisko w tej sprawie, mówiąc, że każdy charakter relacji przyczynia się do przebiegu procesu wychowania. Pozytywne relacje z uczniami mogą być pomocne w wychowaniu uczniów, natomiast negatywne mogą ten proces utrudniać lub wręcz powodować jego regres. Jeszcze inna wychowawczyni twierdziła, że charakter jej relacji z uczniami jest obojętny dla procesu wychowawczego dzieci.

Do nauczycielek również skierowałam pytanie otwarte, w którym miały opisać, jakie w ich opinii jest znaczenie ich relacji z uczniami w procesie wychowania. Odpowiedzi nauczycielek były następujące: „bardzo duże, gdy relacje są prawidłowe uczniowie czują się bezpiecznie, mają lepszą samoocenę, łatwiej radzą sobie w sytuacjach trudnych bo czują się akceptowani”; „relacje nauczyciela z uczniami mają duże znaczenie w wychowaniu dzieci, ponieważ mogą one ten proces wspomagać lub utrudniać, bądź nawet uniemożliwiać”; „relacje nauczyciela z uczniami mają zasadnicze znaczenie w procesie wychowania dzieci”; „pozwalają one na lepszy przekaz, przepływ komunikatów między tymi dwiema osobami, co przyczynia się do wywołania zamierzonych, prawidłowych postaw, zachowań, nawyków u ucznia”; „relacje nauczyciela z uczniami mają średnie znaczenie w wychowaniu dzieci. Czasami mogą ułatwić porozumienie się z uczniem, dotarcie do niego, jednak czasami mogą nie mieć żadnego wpływu na wychowanie dziecka”; „relacje mają duże znaczenie w wychowaniu, ponieważ wpływają na jego przebieg”; „relacje nauczyciela z uczniami nie mają znaczenia w wychowaniu dzieci”.

Badane nauczycielki mają różne opinie na ten temat znaczenia ich relacji z uczniami w wychowaniu dzieci. Kilka z nich jednak uzasadnia swoje stanowisko w podobny sposób, który sugeruje, że relacje nauczyciela z uczniami mają jednak wpływ na wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tylko jedna z nich ma jednoznacznie odmienne stanowisko do tej tezy.

Kolejną kwestią, która również została poruszona podczas wywiadu, były problemy dzieci i fakt zwierzania się z nich nauczycielce. Zapytałam wychowawczynie, czy ich uczniowie mówią im o swoich problemach. 5 z nich odpowiedziało twierdząco, a 1 negatywnie. Z zebranych

danych wynika, że dzieci w większości mówią o swoich problemach nauczycielce, a przynajmniej tak twierdzą badane wychowawczynie.

Również dzieciom zadałam w ankiecie pytanie dotyczące powierzenia swoich problemów wychowawczynie. Tutaj również ponad połowa ankietowanych odpowiedziała twierdząco, podając zbieżne informacje z tymi zebranymi od nauczycielek za pomocą wywiadu. 62% badanych dzieci twierdzi, że mówi o swoich problemach nauczycielce, a 38% nie zwierza się z nich wychowawczynie. Dzieci miały także możliwość uzasadnienia swojego stanowiska, zarówno twierdzącego, jak i przeczącego. Największa grupa, gdyż aż 37 dzieci, podaje, że mówi nauczycielce o swoim problemie, ponieważ pomoże im ona go rozwiązać. A 19 uczniów powierza swoje problemy wychowawczynie, ponieważ mają do niej zaufanie. 7 uczniów twierdzi, że „od tego jest wychowawczynie”, a 2 dzieci „nie chcę mieć problemów w szkole” lub „robić większego problemu”.

Badane dzieci, które pisały, że nie mówią o swoich problemach nauczycielce uzasadniały swoje stanowisko następująco: „to są sprawy osobiste/prywatne” – 10 osób, „bo nie chcę skarżyć” – osób, „sam/sama rozwiązuje swoje problemy” – osób, wolę powiedzieć o problemach swoim rodzicom” – 4 osoby, „bo to są moje sprawy” – 3 osoby, „to nie jest sprawa nauczycielki” – 3 osoby, „nie chce mówić o problemach” – 2 osoby, „nie mam kłopotów w szkole” – 1 osoba, „problemy rozwiązuje się własnoręcznie” – 1 osoba. 5 uczniów wstrzymało się od uzasadnienia swojej odpowiedzi.

Zapytałam dzieci również o ich zaufanie do swojej wychowawczynie. 81% badanych uczniów darzy swoją nauczycielkę zaufaniem, a 19% dzieci twierdzi, że jej nie ufa. Dzieci mogły uzasadnić swoją twierdzącą odpowiedź. Największa grupa, 15 dzieci, stwierdziła, że nauczycielka im pomaga. 12 dzieci nie wie, dlaczego ma zaufanie do wychowawczynie. 12 uczniów darzy ją zaufaniem, ponieważ dotrzymuje ona słowa/obietnic. 10 wstrzymało się od odpowiedzi; 9 deklaruje, że jej ufa, 6 zawsze może liczyć na swoją wychowawczynię, 6 nigdy nie okłamała, 6 oświadczyło, że ona też im ufa, 3, że jest uczciwa i dlatego mówią jej o swoich problemach, a po 1 uczniu stwierdziło, że dotrzymuje ona sekretów „nigdy nie zrobiła nic złego, pomaga rozwiązać konflikt, opiekuje się uczniami, bo można z nią porozmawiać o wszystkim”.

Inne pytanie skierowane do dzieci w ankiecie dotyczyło rozmów z nauczycielką na przerwie. Tutaj 40% badanych dzieci deklarowało podejmowanie rozmowy z wychowawczynią, a 60% stwierdziło, że tego nie robi. Dzieci, które stwierdziły, że rozmawiają z wychowawczynią na przerwie, miały możliwość uzasadnienia, o czym konwersują z nauczycielką. I tak, uczniowie podawali następujące odpowiedzi: o nauce, ocenach, lekcji, zadaniu domowym – 12 dzieci, o tym, dlaczego dostałem uwagę – 6 dzieci, o wszystkim – 5 dzieci, o moim problemie – 5 dzieci, o tym, co się mi przydarzyło – 4 dzieci, moim wolnym czasie – 4 dzieci, o ciekawych historiach – 1 dziecko, żeby nikt nie słyszał na lekcji – 1 dziecko. 2 uczniów powstrzymało się od odpowiedzi.

Dzieci zostały również zapytane o to, czy chętnie biorą udział w zajęciach oraz dlaczego. Swoje odpowiedzi uzasadniały w różny sposób, jednak zdecydowana większość z nich, gdyż aż 79%, stwierdziła, że chętnie bierze udział w zajęciach, co obrazuje poniższa tabela. Uczniowie uzasadniali swoje twierdzące stanowisko następująco: „bo są interesujące/ciekawe” – 38 osób, „bo wtedy się uczyć” – 10 osób, „bo lubię się uczyć” – 9 osób, „bo lubię się zgłaszać do odpowiedzi” – 6 osób, „bo są łatwe zadania” – 6 osób, „bo dowiaduję się nowych rzeczy” – 4 osoby, „bo chcę wszystko wiedzieć” – 4 osoby, „bo zależy mi na dobrych ocenach” – 3 osoby,

„bo chcę wyrosnąć na mądrego człowieka” – osoba, „bo gdybym się nie uczył, to nie miałbym w przyszłości pracy” – 1 osoba.

Uczniowie, którzy nie uczestniczą chętnie w zajęciach twierdzili z kolei, że „są one nudne” – 9 osób, „bo mi się nie chce” – 6 osób, „bo nie lubię się uczyć” – 4 osoby, „bo jestem nieśmiały/nieśmiała” – 3 osoby.

Z moich badań wynika, że dzieci w większości powierzają swoje problemy właśnie nauczycielce i mają do niej zaufanie. Choć więcej niż połowa badanych dzieci deklaruje, że nie rozmawia z wychowawczynią na przerwie, to jednak decydują się one na wyjawienie jej swoich kłopotów lub trudności. Również ponad połowa badanych dzieci deklaruje chętny udział w zajęciach, uzasadniając ten wybór. Można więc wnioskować, że dzieci w młodszym wieku szkolnym, które mają dobre relacje ze swoimi wychowawczyniami, mają do nich zaufanie, w związku z czym powierzają im swoje problemy. Zasadna wydaje się więc opinia nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, które twierdzą, iż relacje łączące je z uczniami mają duże znaczenie w procesie wychowania, ponieważ pozytywnie wspierają ten proces.

Podsumowanie

Kończąc, trzeba zaznaczyć, że relacje między ludźmi wpływają na wiele sfer ich życia. Zwłaszcza te, które mają miejsce w rodzinie, czyli relacje między różnymi pokoleniami. Są one nieodłącznym elementem życia wśród ludzi, a swoim wpływem obejmują każdego z nas. Ich znaczenie ukazuje się zwłaszcza w wychowaniu dzieci. Z tego też względu celem mojego artykułu było określenie znaczenia relacji między nauczycielami dzieci w młodszym wieku szkolnym i ich wychowankami. Założenia metodologiczne poczynione na potrzeby tego artykułu doprowadziły do zebrania materiału, który pozwolił mi odpowiedzieć na postawione pytania.

Odpowiadając na pierwsze pytanie, doszłam do następujących wniosków. Ponad połowa badanych dzieci z klas III szkoły podstawowej i nauczycieli pod pojęciem „relacje” rozumie związki oraz kontakty między ludźmi. Nauczycielki wskazują także, że są to stosunki między dwojgiem ludzi. Takie rozumienie tego słowa pokrywa się z jego naukową definicją, którą przytoczyłam w części teoretycznej.

Odnosząc się do drugiego pytania, poczyniłam następującą refleksję. Dzieci z klas III szkoły podstawowej uważają, że ich relacje z wychowawczynią są bardzo dobre lub dobre. Równoliczna grupa uczniów wskazała na te dwa określenia. Dzieci nie określiły więc jednoznacznie, jakie relacje łączą je z wychowawczyniami. Natomiast ich nauczycielki uznały, że relacje między nimi a dziećmi są bardzo dobre. Może to dowodzić, że relacje między tymi dwoma pokoleniami, które spotykają się w szkole, rzeczywiście są bardzo dobre lub dobre.

Wartość relacji międzypokoleniowych w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym jest znacząca. Prawidłowo ukształtowane relacje między pokoleniami przyczyniają się do lepszego współlistnienia tych grup. Dobre relacje przekładają się na pozytywne oddziaływania między ludźmi. Dzięki nim można wywoływać właściwe i trwałe zmiany, kształtować młodego człowieka, współdziałając z nim. Im lepsze są więc relacje między dwoma pokoleniami: uczniów i ich nauczycieli, tym większe mają one znaczenie w wychowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W dobie szybko zmieniającego się świata i nieustannej presji na osiągnięcie sławy oraz sukcesu, nie można zapominać o tym, co kształtuje człowieka, czyli o wychowaniu. By dać dziecku właściwe podstawy do dalszego życia i rozwoju, trzeba być świadomym, jakie czynniki mają znaczenie w tym procesie.

Bibliografia

- Adamczyk, D. (2009). Rola wartości moralnych w wychowaniu szkolnym. W: B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. TERAŹNIEJSZOŚĆ – PRZYSZŁOŚĆ* (cz. 3, s. 53-64). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Bauman T., Pilch T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Farnicka, M. (2011). *Przemiany realizacji zadań rozwojowych. Ewaluacja czy ewolucja?* Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Frączek, Z. (2002). *Edukacja aksjologiczna według potrzeb współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Izdebska, J. (red.). (2003). *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jeziarska-Wiejak, E. (2013). Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości. *Wychowanie w Rodzinie t. VIII (2/2013)*, 285-299. Pobrano z: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-7d88adb4-3222-478e-8a8e-5f9b5ee2de10>.
- Kantor, W., Kulak, P. (2015). Relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami w edukacji wczesnoszkolnej. W: Z. Załona, R. Bernatova (red.), *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 70-78). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Karkowska, M. (2005). *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krzemianowski, Z. (2006). O budowaniu dobrych relacji. *Nowa Szkoła*, 6, 25-29.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). Wychowanie. W: *Słownik pedagogiczny* (s. 189). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki, M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maszke, A.W. (2004). *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
- Okoń, W. (2007). Relacje. W: *Nowy słownik pedagogiczny* (s. 347). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Śniegulska, A. (2013). *Refleksje nad współczesnym wychowaniem*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wojciechowska-Charlak, B. (2005). Podmiotowe interakcje w pracy opiekuńczo-wychowawczej. W: Cz. Kępski (red.), *Praca opiekuńczo-wychowawcza w szkole i innych instytucjach oświatowych* (s. 61-68). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wrona, L. (2004). Nauczyciel i uczeń w procesie edukacji. W: W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich* (s. 460-486). Kraków: Wydawnictwo naukowe AP.
- Załona, Z. (red.). (2015). *Wartość relacji międzypokoleniowych*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Żegnałek, K. (2010). *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP : Wydawnictwo Comandor.
- Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Żukowska, Z., Żukowski, R. (2009). Znaczenie interakcji społeczno-wychowawczych we współczesnym systemie edukacji. W: B. Zawadzka (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. TERAŹNIEJSZOŚĆ – PRZYSZŁOŚĆ* (cz. 3, s. 17-26). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.

Katarzyna WIERNY

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH DLA DZIECI KLAS I-III A PODSTAWA PROGRAMOWA I PROGRAM WYCHOWAWCZY SZKOŁY

Streszczenie

Celem badań było ustalenie, czy istnieje zbieżność zagadnień wychowawczych zawartych w podręcznikach szkolnych dla dzieci klas I-III z tematyką wychowawczą znajdującą się w programie profilaktyczno-wychowawczym oraz z obowiązującą aktualnie podstawą programową. Otrzymane wyniki wykazały, że ponad połowa tematów wychowawczych w podręcznikach pokrywa się z tematyką wychowawczą ujętą w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, a mniej jak połowa jest tożsama z zagadnieniami wychowawczymi znajdującymi się w programie profilaktyczno-wychowawczym badanych placówek.

Słowa kluczowe: zagadnienia wychowawcze, podręcznik szkolny, podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej, program wychowawczy szkoły, klasy I-III szkoły podstawowej.

Summary

The object of the research was to ascertain and establish the existence of a correlation between the syllabus for grades I through III and the tutorial subject matter included in the contemporary core curriculum for preventive-educational profile of studies. The results represent that more than a half of the education subjects included in course books overlaps with the educational subject matter included in the core curriculum for early school education and less than a half of subjects is identical with the educational subjects included in the preventive-educational profile programme of the researched institutions.

Key words: educational subjects, school course book, early education core curriculum, educational programme of a school, elementary school grades I-III.

1. Dokumentacja szkolna a zagadnienia wychowawcze

W polskim systemie oświatowym podstawa programowa stanowi najważniejszy dokument regulujący działalność dydaktyczno-wychowawczą każdej szkoły. Jest ona bezpośrednio związana z programem nauczania oraz wewnątrzszkolnym programem wychowawczo-profilaktycznym. W podstawie programowej zawarte są cele i zadania do zrealizowania na danym etapie edukacyjnym, oraz efekty kształcenia przedstawione w postaci umiejętności, jakie muszą zdobyć uczniowie na koniec każdego etapu edukacyjnego. Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły określa zadania, jakie w danym roku szkolnym mają być realizowane przez wszystkich nauczycieli w danej szkole. Mają one na celu zaspokajanie potrzeb wychowawczych oraz kompensowanie braków wynikających z niewystarczającej wiedzy i świadomości na dany temat, ale również dawać poczucie bezpieczeństwa oraz likwidować czynniki zaburzające prawidłowy rozwój dzieci.

1.1. Analiza zagadnień wychowawczych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej oraz dla edukacji wczesnoszkolnej

Obecnie w szkołach podstawowych realizowane są równolegle dwie podstawy programowe, gdyż od roku szkolnego 2017/2018, po reformie szkolnictwa, przywrócono 8-letnią szkołę podstawową na rzecz likwidacji gimnazjów. Stąd w klasie I szkoły podstawowej obowiązuje już nowa podstawa programowa z dnia 14 lutego 2017 roku, a w klasach II i III realizowana jest poprzednia podstawa, z dnia 17 czerwca 2016 roku.

Najnowsza podstawa programowa ma pewne cechy wspólne i różniące ją od poprzedniej podstawy programowej. W zakresie kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w obydwu przypadkach jest podział na dwa etapy edukacyjne. Pierwszy z nich to etap wczesnoszkolny, obejmujący klasy I-III, w trakcie którego edukacja jest realizowana w formie kształcenia zintegrowanego. Dochodzi do zerwania ze standardowym podziałem treści na przedmioty, które często sprawiało dzieciom problemy w syntezy wiedzy i wykorzystaniu jej w praktyce. Integracja ma obejmować „integrację czynnościową, metodyczną, organizacyjną i treściową” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, s. 53), uwzględniając indywidualne potrzeby oraz tempo rozwoju każdego ucznia. Drugi etap edukacyjny w szkole podstawowej obejmuje klasy IV-VIII według nowej podstawy, poprzednia zakładała edukację w klasach IV-VI, z podziałem programu nauczania na 21 odrębnych przedmiotów. Od bieżącego roku szkolnego uczniowie klas VI po raz pierwszy rozpoczęli naukę w klasie VII, a gimnazja stopniowo z roku na rok będą redukować liczbę klas, aż do całkowitego ich zlikwidowania.

Podstawa programowa z 2017 roku włącza wychowanie do podstawowych celów polityki oświatowej w Polsce. To rodzina, szkoła oraz państwo wspólnie powinni dbać o wychowanie młodego pokolenia, stwarzając należyte i właściwe warunki do realizacji tego procesu. Nauczyciel – jako jeden z podmiotów edukacyjnych – ma na względzie kształcenie swoich podopiecznych, ale również, a nawet przede wszystkim, w klasach I-III musi on wykonać szereg zadań wychowawczo-profilaktycznych oraz opiekuńczych, wspierających całościowy rozwój dziecka. W kontekście zagadnień wychowawczych w podstawie programowej z 2017 roku akcentuje się wychowanie ku wartościom, podejmowanie działań związanych z ważnymi miejscami pamięci narodowej, upamiętnianiem postaci, zaznajomienie z najważniejszymi świętami, oraz symbolami narodowymi. Za najważniejszy cel edukacji stawia się „dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356, s. 11). Szkoła – jako placówka oświatowo-wychowawcza – musi zaspokajać podstawowe potrzeby swoich wychowanków, związane z prawidłowym funkcjonowaniem i efektywnym zdobywaniem wiedzy, poprzez zapewnienie bezpiecznych warunków oraz przyjaznej atmosfery. Funkcje, jakie pełni szkoła względem uczniów, muszą mieć swoje przełożenie w odpowiednim doborze treści kształcenia oraz podręczników, tak aby w jak największym stopniu wpływać na wszechstronny rozwój dzieci. Kształcenie ogółem w szkole podstawowej w kontekście zagadnień wychowawczych opiera się na wielu aspektach i ma na celu:

- wprowadzanie uczniów w świat wartości;
- ukazywanie prawidłowych wzorców zachowań;
- budowanie relacji społecznych;
- kształtowanie poczucia tożsamości zarówno indywidualnej, jak i etnicznej, narodowej oraz religijnej;
- rozwijanie poczucia własnej godności oraz szacunku do godności innych osób;
- motywowanie do nauki poprzez rozbudzanie ciekawości poznawczej i zachęcanie do świadomego samokształcenia;

- wspieranie ucznia w samodzielnym rozpoznawaniu własnych predyspozycji i ukazywanie wartości wiedzy w samokształceniu (Ibidem).

Zadaniem szkoły podstawowej jest również rozwijanie zainteresowań czytelniczych i wprowadzanie w świat literatury, co w kontekście funkcji wychowawczej jest bardzo istotne. Czytanie wzbogaca zasób słownictwa dzieci, przez co łatwiej im nazywać swoje uczucia i nawiązywać relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają trudności wychowawcze. Wzorce prezentowane w literaturze dziecięcej pobudzają wyobraźnię, a także stanowią punkt odniesienia w spojrzeniu na cudze oraz własne zachowanie. W efekcie tego uczniowie lepiej sobie radzą z obowiązkami szkolnymi i lepiej funkcjonują w społeczności szkolnej.

W podstawie programowej z 2017 roku podkreśla się istotę edukacji zdrowotnej w kształceniu i wychowaniu uczniów szkoły podstawowej. „Zadaniem szkoły jest kształtowanie postaw prozdrowotnych uczniów, w tym wdrożenie ich do zachowań higienicznych, bezpiecznych dla zdrowia własnego i innych osób” (Ibidem, s. 13). Tak rozumiana edukacja prozdrowotna powinna się wyrażać w kształtowaniu prawidłowych nawyków żywieniowych, promowaniu aktywności fizycznej i korzyści z niej płynących oraz w szeroko rozumianej profilaktyce, prowadzącej do wdrażania nawyków w życie. Oprócz edukacji zdrowotnej ważne miejsce w wychowaniu zajmuje też kształtowanie postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych uczniów. Szkoła ma za zadanie wzmacnianie przywiązania do historii, tradycji i tożsamości narodowej. Aspekt wychowawczy ujawnia się również w zachęcaniu dzieci do angażowania się w pomoc potrzebującym, udziału w wolontariacie, działalności na rzecz środowiska lokalnego oraz zainteresowania ekologią i dbałością o środowisko przyrodnicze.

Etap edukacji wczesnoszkolnej jest bardzo ważnym okresem w życiu każdego dziecka. Pierwsze doświadczenia związane ze szkołą często rzutują na dalszą edukację i sukcesy szkolne. Ważne jest, aby w tym czasie dziecko miało możliwość samodzielnego odkrywania własnych możliwości, zaspokajania potrzeb oraz eksponowania swojej indywidualności i podmiotowości. Wychowawca powinien wspierać swoich wychowanków, dawać im poczucie bezpieczeństwa, służyć radą i być zawsze wtedy, gdy uczniowie go potrzebują. Aby rozwój przebiegał prawidłowo i uwzględniał wszystkie niezbędne elementy, podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej dzieli cele kształcenia na cztery obszary rozwoju dziecka: fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy. Cele te odnoszą się zarówno do wychowania, jak i kształcenia poprzez stopniowe przechodzenie od czynności prostych do bardziej złożonych. Zbiór niniejszych celów jest przedstawiony w formie sprawności, umiejętności i zachowań, jakie powinni zdobyć uczniowie na koniec III klasy. W kolejnym akapicie w obrębie każdego z obszarów skupiłam się na wyszukaniu tych celów, które są bezpośrednio związane z zagadnieniami wychowawczymi.

W zakresie rozwoju fizycznego wychowanie oscyluje wokół tematyki prozdrowotnej, gdzie uczeń osiąga świadomość zdrowotną w dziedzinach odżywiania się, higieny, pielęgnacji ciała i trybu życia. W kontekście rozwoju poznawczego podkreślana jest samodzielność ucznia w myśleniu, zdobywaniu doświadczeń, eksperymentowaniu oraz stosowaniu tych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych i umiejętne uczestnictwo w kulturze. Znacznie więcej odniesień do aspektu wychowawczego ukazują obszary emocjonalny oraz społeczny. Są to istotne obszary edukacyjne, gdyż łączą się bezpośrednio z rozwojem moralno-społecznym oraz osobowościowym dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Obszar rozwoju emocjonalnego wskazuje na osiągnięcie takich umiejętności jak rozpoznawanie, wyrażanie i nazywanie uczuć i emocji własnych, innych osób oraz rozumienie odczuć zwierząt. Kształtuje się potrzeba tworzenia relacji oraz odczuwania więzi uczuciowej względem rodziny, szkoły i wspólnoty narodowej. W zakresie rozwoju społecznego uczeń zdobywa świadomość istnienia i przestrzegania

zasad rządzących w danym środowisku, do którego przynależy. Ocenia i nazywa postępowanie innych osób oraz odwołuje się do przyjętych zasad i wartości, identyfikuje się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje. Dbą o bezpieczeństwo własne i innych, wyraża swoje oczekiwania oraz potrzeby, a także respektuje potrzeby innych osób. Istotną umiejętnością, jaką zdobywa dziecko jest adekwatne przyjmowanie konsekwencji swojego postępowania, czyli ponoszenie kary.

Podstawa programowa z dnia 17 czerwca 2016 roku, która nadal obowiązuje w klasach II i III szkoły podstawowej, również zawiera informacje o kształtowaniu u uczniów postaw warunkujących odpowiedzialne i sprawne współdziałanie oraz funkcjonowanie we współczesnym świecie. Podobnie jak podstawa z 2017 roku, akcentuje istotę edukacji zdrowotnej, a głównie szerzenie profilaktyki prozdrowotnej, wyrabianie prawidłowych nawyków w dbaniu o własne zdrowie. Kolejny aspekt to kształtowanie postaw społecznych, takich jak postawy obywatelskie, szacunek dla kultury i tradycji, a także zapobieganie dyskryminacji. Treść podstawy programowej odnosi się do rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, etycznego, fizycznego i estetycznego. Przez wszechstronne stymulowanie każdego z nich uczeń ma zostać przygotowany do życia w zgodzie z samym sobą, innymi ludźmi i przyrodą. W obrębie etyki ważną rolę pełni analiza zachowań bohaterów literackich i ukazywanie właściwych zachowań, jak również kształtowanie szacunku do samego siebie i innych. Brak jest podziału na cztery obszary rozwoju dziecka, o których pisałam w poprzednim akapicie. Bezpośrednio z podstawą programową związane są programy profilaktyczny i wychowawczy, od 2017 roku jest to dokument łączony o nazwie program profilaktyczno-wychowawczy, tworzący spójną całość w procesie wychowania i kształcenia. Można jednak zauważyć, że w podstawie programowej z 2017 mocniej jest zaakcentowane kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego i moralnego, co dodatkowo podkreśla istotę wychowania w edukacji wczesnoszkolnej.

Zadania wychowawcze stanowią ważną część podstawy programowej, są one bazą do budowania programów wychowawczych oraz określają warunki i wymagania, jakim musi sprostać szkoła, tworząc środowisko edukacyjne dla dzieci. Za działania wykonywane w ramach codziennej pracy odpowiadają wszyscy nauczyciele i dyrektorzy poszczególnych szkół, wkładając ogrom pracy w kształtowanie prawidłowych postaw oraz nawyków wychowanków.

1.2. Zagadnienia wychowawcze w wybranych programach wychowawczo-profilaktycznych

Dokumentem bezpośrednio związanym z podstawą programową jest program wychowawczo-profilaktyczny. Za stworzenie takiego programu odpowiada szkoła, w której będzie on realizowany, gdyż tematy zajęć powinny ściśle odpowiadać na potrzeby i problemy wychowanków, uwzględniając najbliższe środowisko społeczne oraz rodzinne uczniów. O ile organ tworzący program ma decyzyjność w wyborze pewnych tematów, o tyle pojawiają się zagadnienia, które bez względu na szkołę mają wartość uniwersalną i pojawiają się we wszystkich programach wychowawczo-profilaktycznych w każdej szkole. Oprócz tematyki zajęć program ten powinien mieć odpowiednią formę oraz część merytoryczną, która uwzględnia podstawę prawną, misję szkoły, kierunki pracy i zadania szkoły, model absolwenta, cele wychowawczo-profilaktyczne, metody i formy realizacji oraz sposoby ich ewaluacji. Wszystkie te elementy powinny tworzyć spójną całość oraz wzajemnie się uzupełniać, tak aby program przewidziany na dany rok szkolny był jak najbardziej efektywny i przynosił jak największe korzyści dla uczniów.

Skupiając się na zagadnieniach wychowawczych zawartych w programach wychowawczo-profilaktycznych, poddałam analizie cztery wybrane programy ze szkół podstawowych. Programy te pozyskałam z oficjalnych stron internetowych szkół (www.sp17ns.republika.pl/; www.spwieloglowy.pl/; <https://sp14.edupage.org/>; <http://sp21sacz.edu.pl/>). Każdy z tych programów zawiera niezbędne informacje merytoryczne wymienione w powyższym akapicie oraz szczegółowy harmonogram realizacji poszczególnych tematów.

Biorąc pod uwagę tematy wychowawcze, we wszystkich analizowanych programach wychowawczo-profilaktycznych pojawiają się zagadnienia takie jak:

- propagowanie zdrowego trybu życia, w tym uświadamianie konieczności prawidłowego odżywiania się;
- uwrażliwianie na konieczność niesienia pomocy innym osobom, w tym również pomoc koleżankom i kolegom w klasie, którzy mają trudności w nauce lub są niepełnosprawni;
- profilaktyka zapobiegania nałogom oraz uzależnieniom wśród uczniów, w tym uświadczenie dzieciom źródeł uzależnień;
- dbanie o rozwój moralny uczniów, wdrażanie w świat wartości oraz przygotowanie ich do podejmowania i pełnienia ról społecznych i obywatelskich;
- budzenie postaw patriotycznych i miłości oraz szacunku do ojczyzny i symboli narodowych, kształtowanie poczucia wspólnoty narodowej oraz przynależności do „małej ojczyzny”;
- pielęgnowanie i tworzenie tradycji szkoły przez naukę o patronie szkoły, pasowanie na ucznia w klasie pierwszej, organizowanie imprez okolicznościowych oraz przedstawień;
- bezpieczeństwo w szkole i poza nią oraz zapoznanie uczniów z zasadami i normami panującymi w szkole, jak i poza terenem szkoły.

Kolejność realizacji powyższych tematów była różna, w zależności od szkoły, jedynie tematyka świąteczna i okolicznościowa są realizowane według obowiązującego kalendarza. Niemniej jednak widoczna jest konieczność ich realizowania, w celu całościowego rozwijania osobowości uczniów, uwzględniając wszystkie aspekty kształcenia i wychowania.

Nieco rzadziej, gdyż bo w trzech na cztery programy, odnotowałam pojawienie się tematów związanych z zachęcaniem do aktywnego spędzania czasu na rzecz promowania zdrowego trybu życia, w tym ukazywanie sposobów aktywnego spędzania czasu wolnego od nauki. Dodatkowo wspiera się rozwój osobowości młodego człowieka poprzez kształtowanie umiejętności interpersonalnych, adekwatnych w kontaktach z osobami starszymi oraz rówieśnikami, a także szerzenie nawyków kulturalnego zachowania adekwatnie do okoliczności. Organizacja zajęć mających na celu ograniczenie i eliminowanie agresji wśród uczniów, w tym agresji słownej i fizycznej, oraz nabywanie przez dzieci umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Do działań zmierzających ku wyeliminowaniu przemocy klasyfikuje się również przeciwdziałanie cyberprzemocy, która wraz z rozwojem technologicznym staje się nieodzownym problemem w szkołach. Mając na celu ochronę dzieci przed cyberprzestępczością, wprowadzono zajęcia przygotowujące do świadomego dokonywania wyborów w trakcie korzystania z Internetu oraz ukazujące wartościowe wykorzystanie technologii informacyjnych. Oprócz działań zmierzających do eliminowania niekorzystnych zachowań wychowanków, programy wychowawcze zawierają działania na rzecz uczniów zdolnych oraz ponadprzeciętnych, tak aby mogli oni dodatkowo rozwijać swoje oraz umiejętności poprzez uczestnictwo w kołach zainteresowań, konkursach czy też olimpiadach. Inne zagadnienia wychowawcze dotyczą kształtowania

postaw ekologicznych i poszanowania środowiska przyrodniczego, propagowanie czytelnictwa i zachęcanie do czytania książek oraz organizowanie warsztatów ze specjalistami w zakresie udzielania pierwszej pomocy.

Najbardziej pojawiającymi się tematami w analizowanych programach wychowawczo-profilaktycznych są: dbanie o higienę ciała i jamy ustnej, a także o higienę umysłu, polegającą na eliminowaniu napięć emocjonalnych i stresu, jak również kształtowanie świadomości z zakresu wspierania uczniów znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych i podnoszenie świadomości prawnej uczniów poprzez spotkania z Policją, Strażą Miejską, Strażą Pożarną.

Szkoła pełni względem dzieci trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą oraz opiekuńczą. W trakcie realizacji zadań wychowawczych każda szkoła powinna mocno współpracować z rodzicami uczniów, uwzględniając wartości wychowawcze realizowane przez nich względem swoich dzieci. Wspólne działanie powinno zmierzać w kierunku budowania wspierającego środowiska, sprzyjającego formowaniu się młodej osobowości każdego wychowanka. Podręczniki szkolne – jako narzędzie w pracy dydaktycznej – powinny bezpośrednio odnosić się do zagadnień wychowawczych zawartych w podstawie programowej oraz być uzupełniane przez program profilaktyczno-wychowawczy szkoły. Z tego też względu bardzo ważny jest dobór odpowiednich podręczników, aby zaspokoić wszystkie potrzeby wychowanków.

2. Metodologiczne założenia badań własnych

Zagadnienia wychowawcze w podręcznikach szkolnych dla dzieci z klas I-III są ważnym i zawsze aktualnym tematem. Podręcznik, jako narzędzie pracy nauczyciela, ma za zadanie pomagać kształcić i wychowywać nowe pokolenia. W edukacji wczesnoszkolnej podręczniki stanowią najczęściej wykorzystywany środek dydaktyczny, którego wybór wciąż stanowi dla wielu nauczycieli wychowawców spore wyzwanie. Jako świadomy nauczyciel wczesnoszkolnej edukacji dostrzegam potrzebę poszerzenia wiedzy z zakresu zagadnień wychowawczych w podręcznikach szkolnych dla dzieci klas I-III, na temat których nie ma wystarczającej liczby badań naukowych.

M. Łobocki uważa, że umiejętność zadawania pytań jest podstawą postępu w danej dziedzinie nauki, a dodatkowo problem badawczy stanowi uszczegółowienie i sprecyzowanie celu badań (2011, s. 23). H. Kruger dodaje, że prawidłowo sformułowane problemy wpływają na prawidłowość hipotez badawczych (2007, s. 179). Cel podjętych badań został zawarty w następującym problemie badawczym: **W jakim zakresie zagadnienia wychowawcze w podręcznikach do klas I-III są zbieżne z programami wychowawczymi oraz aktualną podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej?**

Jako podstawową metodę badań zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego. Technika, jaką się posłużyłam w obrębie tej metody, jest ankieta skierowana do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Narzędziem wykorzystanym w tym celu był kwestionariusz ankiety skierowany do nauczycieli klas I-III. Pytania dotyczyły głównie opinii nauczycieli na temat zagadnień wychowawczych, jakie zawarte są w podręcznikach, z których aktualnie korzystają w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz stopnia ich wykorzystania w trakcie zajęć z uczniami. W obydwu przypadkach ankieta była przeprowadzona w sposób anonimowy. Kolejną metodą pozwalającą zgromadzić rzetelny materiał badawczy była obserwacja, w obrębie której posłużyłam się techniką obserwacji skategoryzowanej bezpośredniej. Wykorzystałam też analizę dokumentów, w tym klasyczną techniką analizy dokumentów, za pomocą której zweryfikowałam treści wychowawcze zawarte w:

- aktualnie obowiązujących podstawach programowych, z dnia 14 lutego 2017 roku i z dnia 17 czerwca 2016 roku;
- czterech wybranych programach wychowawczo-profilaktycznych ze szkół z powiatu nowosądeckiego;
- wybranych podręcznikach szkolnych do klas I-III: zestaw podręczników wydany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej *Nasz Elementarz* klasa I – 4 podręczniki, *Nasza Szkoła* klasa II – 5 podręczników i klasa III – 6 podręczników oraz zestaw podręczników *Elementarz Odkrywców* do klasy I wydawnictwa Nowa Era – 4 podręczniki.

Badanie to miało na celu skorelowanie ze sobą zagadnień wychowawczych ujętych w powyższych dokumentach oraz sprawdzenie stopnia ich zbieżności ze sobą. W pierwszej kolejności analizie poddałam obydwie podstawy programowe i wybrane programy wychowawczo-profilaktyczne. Ustaliłam, w jakim zakresie aspekt wychowawczy pokrywa się w obydwu podstawach programowych, następnie wyłoniłam zagadnienia wychowawcze wspólne dla wszystkich programów profilaktyczno-wychowawczych oraz te, które pojawiają się wybiórczo. Na podstawie tematów wychowawczych zgromadzonych w niniejszych analizach zaprojektowałam narzędzie badawcze do analizy zagadnień wychowawczych w podręcznikach szkolnych do klas I-III. Arkusz analizy podzielony został na trzy kategorie. Pierwsza z nich to łączna liczba i rodzaje zagadnień wychowawczych pojawiająca się w danym podręczniku. Druga kategoria dotyczy rodzajów form, w jakich są prezentowane zagadnienia wychowawcze oraz ich łączna liczba. Trzecia kategoria odnosi się do zagadnień wychowawczych, zgodnych z podstawą programową i wybranymi programami profilaktyczno-wychowawczymi. Takie wieloaspektowe spojrzenie na treści wychowawcze w podręcznikach do klas I-III pozwoliło mi na dogłębne i rzetelne ich zweryfikowanie.

3. Analiza wyników badań własnych

W obrębie postawionego problemu badawczego zawarłam ustalenie, w jakim stopniu tematyka wychowawcza w podręcznikach dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej koresponduje z podstawą programową oraz z wybranymi programami wychowawczymi. Punktem wyjścia stanowiła wnikliwa analiza zagadnień wychowawczych w aktualnie obowiązujących podstawach programowych kształcenia ogólnego dla I etapu edukacji w szkole podstawowej oraz zestawienie tematyki wychowawczej powtarzającej się w 4 wybranych programach profilaktyczno-wychowawczych.

Łącznie poddałam analizie 19 podręczników do edukacji wczesnoszkolnej, 1 cały cykl wydany przez MEN oraz podręczniki do klasy I Wydawnictwa Nowa Era. Kryterium oceny stanowiło pojawienie się zagadnienia z danej grupy tematycznej minimum jeden raz w każdym podręczniku. Łączną liczbę punktów w poszczególnych kategoriach stanowi suma pojawień we wszystkich badanych podręcznikach (tabela 1).

Tabela 1

Tematy wychowawcze w podręcznikach „Nasz Elementarz” klasa I, „Nasza Szkoła” klasa II i III oraz „Elementarz Odkrywców” zbieżne z podstawą programową

Lp.	Tematy wychowawcze	Nasz Elementarz klasa I	Nasza Szkoła		Elementarz Odkrywców klasa I	Suma
			klasa II	klasa III		
1.	Liczba części podręcznika	4	5	6	4	19
2.	Wprowadzanie uczniów w świat wartości.	4	5	6	4	19
3.	Ukazywanie prawidłowych wzorców zachowań.	4	5	6	4	19
4.	Kształtowanie indywidualnej tożsamości, oraz tożsamości etnicznej, narodowej i religijnej.	3	2	6	1	12
5.	Kształtowanie poczucia własnej godności i szacunku do innych.	2	4	4	3	13
6.	Motywowanie do nauki, rozbudzanie ciekawości poznawczej i zachęcanie do świadomego samokształcenia.	4	5	6	4	19
7.	Rozwijanie zainteresowań czytelniczych.	2	4	5	1	12
8.	Kształtowanie postaw prozdrowotnych – dbanie o zdrowie i higienę ciała.	4	5	4	2	15
9.	Budzenie szacunku do ojczyzny i symboli narodowych.	2	2	5	2	11
10.	Analizowanie zachowań bohaterów literackich.	4	5	6	4	19

Zródło: badania własne.

Według danych liczbowych w każdej kategorii tematycznej ponad połowa podręczników przeanalizowanych zawiera treści wychowawcze. Zagadnienia, które powtarzają się w każdym podręczniku są następujące:

- wprowadzanie uczniów w świat wartości;
- ukazywanie prawidłowych wzorców zachowań;
- motywowanie do nauki, rozbudzanie ciekawości poznawczej oraz zachęcanie do świadomego samokształcenia;
- analizowanie zachowań bohaterów literackich.

Można wnioskować, że autorzy podręczników w dużej mierze kładą nacisk na kształtowanie prawidłowych postaw i zachowań zgodnych z ogólnospołecznymi normami postępowania, tym samym wdrażając uczniów do szycia w szeroko rozumianym społeczeństwie. Równie mocno podkreślone jest uwrażliwianie dzieci i wprowadzanie ich w świat pozytywnych wartości oraz wspieranie samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Nieco inaczej przedstawia się zestawienie zagadnień wychowawczych w podręcznikach do klas I-III z najczęściej powtarzającymi się tematami w programie profilaktyczno-wychowawczym (tabela 2). Zróznicowanie wyników w obrębie poszczególnych kategorii jest duże.

Tabela 2

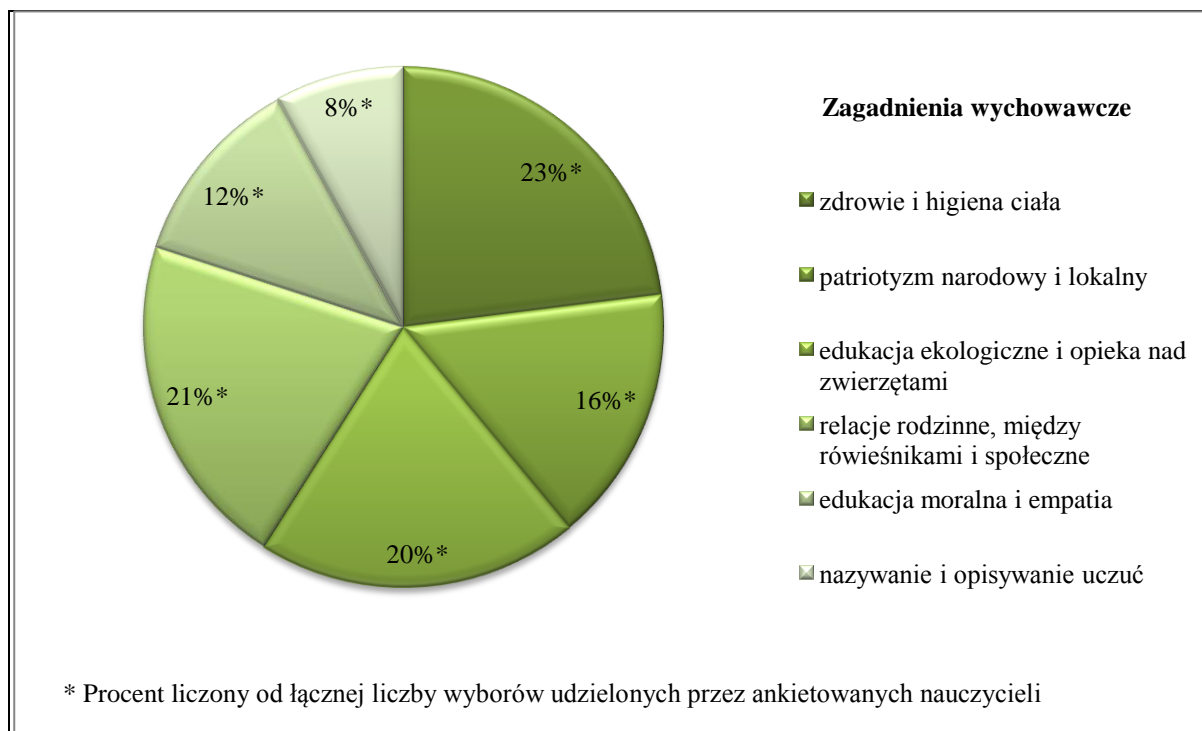
Tematy wychowawcze w podręcznikach „Nasz Elementarz” klasa I, „Nasza Szkoła” klasa II i III oraz „Elementarz Odkrywców” występujące w programach wychowawczych

Lp.	Tematy wychowawcze	Nasz Elementarz klasa I	Nasza Szkoła		Elementarz Odkrywców klasa I	Razem
			klasa II	klasa III		
1.	Liczba części podręcznika	4	5	6	4	19
2.	Uwrażliwianie na potrzeby innych.	4	5	6	4	19
3.	Profilaktyka zapobiegania nałogom.	-	-	-	-	-
4.	Budzenie szacunku do patrona szkoły i zasad w niej panujących.	1	2	-	1	4
5.	Bezpieczeństwo w szkole i poza nią.	4	2	2	4	12
6.	Uświadamianie w zakresie cyberprzemocy i życia w sieci.	-	-	3	-	3
7.	Podnoszenie świadomości prawnej uczniów.	-	3	2	1	6

Źródło: badania własne.

Najczęściej pojawiającym się zagadnieniem jest uwrażliwianie na potrzeby innych, występuje we wszystkich badanych podręcznikach. W ponad połowie podręczników był obecny temat związany z bezpieczeństwem w szkole i poza nią, natomiast pozostałe tematy pojawiły się sporadycznie lub w ogóle nie zostały zawarte. Zagadnieniem, którego nie znalazłam w żadnej z części podręczników to profilaktyka zapobiegania nałogom. Wydawać by się mogło, że to temat zbyt trudny dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, gdyż uzależnienia głównie kojarzą się z używkami. Niestety, nic bardziej mylnego, gdyż czynnikiem uzależniającym może już być praktycznie wszystko i dotyczyć to może ludzi w każdym wieku. Według badań przeprowadzanych przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej, odnotowano uzależnienie od Internetu i gier komputerowych już u dzieci w wieku przedszkolnym. Z tego też względu uważam, że podręczniki szkolne już na etapie edukacji w klasach I-III powinny nadążać za rozwojem techniki oraz potrzebami współczesnych dzieci. Wychowywanie w zakresie bezpiecznego i rozważnego korzystania z sieci oraz komputerów i urządzeń mobilnych powinno być obowiązkowym tematem pojawiającym się w treściach zintegrowanych.

Uzupełnieniem analizy podręczników w kontekście zbieżności tematów wychowawczych z programem profilaktyczno-wychowawczym, jest opinia badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odnosząca się do serii książek, z których aktualnie korzystają (wykres 1).



Wykres 1. Opinia badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat zagadnień wychowawczych z podręcznika pokrywających się z programem profilaktyczno-wychowawczym w ich szkołach (N=24). Źródło: badania własne.

Na temat zagadnień wychowawczych w podręcznikach pokrywających się z programem wychowawczym wypowiedziało się 24 respondentów, którzy łącznie dokonali 100 wyborów, liczba odpowiedzi była dowolna. Najwięcej wyborów – 23%, uzyskał obszar zdrowie i higiena ciała, natomiast najmniej – 8% – wyborów stanowi nazywanie i opisywanie uczuć. Różnica w uzyskanych wynikach jest spowodowana tym, iż respondenci nieco inaczej dokonywali porównania. Dla badanych nauczycieli punktem wyjścia były zagadnienia wychowawcze pojawiające się w podręcznikach, następnie skonfrontowanie ich z programem profilaktyczno-wychowawczym w konkretnej szkole. W trakcie analizy podręczników wyznacznik stanowiły dla mnie wcześniej wytypowane tematy wychowawcze w programach wychowawczych, których następnie poszukiwałam w podręcznikach. Dodatkowo, różnice mogą być spowodowane tym, że część badanych nauczycieli korzysta z innego podręcznika niż te, które zostały przeze mnie przeanalizowane. W trakcie obserwacji zajęć prowadzonych przez wychowawców na bazie zagadnień wychowawczych zawartych w podręczniku ustaliłam również, że omawiane tematy występują w programie profilaktyczno-wychowawczym w danej szkole.

Podsumowanie

Uogólniając, stwierdzam, że zagadnienia wychowawcze ujęte w badanych przeze mnie podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej dobrze korespondują z obowiązującą aktualnie podstawą programową, gdyż ponad połowa tematów wychowawczych zawiera treści zalecane do realizacji w tym dokumencie. Niestety jednak, mniej niż połowa zagadnień wychowawczych znajdujących się w podręcznikach dla uczniów klas I-III jest tożsama z programami profilaktyczno-wychowawczymi, które przyjęte są do realizacji w badanych przeze mnie szkołach podstawowych.

Bibliografia

Kruger, H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2016 r., poz. 895).

<https://sp14.edupage.org>.

<https://sp21sacz.edu.pl>.

www.sp17ns.republika.pl.

www.spwieloglowy.pl.

Dorota WNEK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

REALNY WYMIAR DYDAKTYKI KONSTRUKTYWISTYCZNEJ W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

Realny wymiar dydaktyki konstruktywistycznej jest tematem bardzo aktualnym we współczesnej edukacji. Od nauczyciela oczekuje się rozwijania u uczniów kompetencji społecznych, samodzielności i aktywności, a także umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnej. Autorka ukazuje dydaktykę konstruktywistyczną w jej praktycznym wymiarze, na podstawie wyników badań diagnostycznych prowadzonych na I etapie szkolnego kształcenia.

Słowa kluczowe: dydaktyka konstruktywistyczna, edukacja wczesnoszkolna.

Summary

The actual scope of the constructivist teaching is one of the most valid subjects of the contemporary education. A teacher is expected to help pupils develop social competences, self-reliance and activeness as well as the ability to utilize various sources of information, including communication and information technology. The object of the article is to present the practical aspects of the constructivist teaching on the grounds of the results of diagnostic studies conducted during the first stage of school education.

Key words: constructivist teaching, early school education.

1. Dydaktyka konstruktywistyczna w praktyce edukacyjnej

1.1. Główne założenia konstruktywizmu

Poszukując odpowiedzi na następujące pytanie: Jakie są główne założenia dydaktyki konstruktywistycznej?, należy przede wszystkim przyjrzeć się samej definicji tego terminu. Według A. Baum, konstruktywizm to „filozofia uczenia się, która zakłada, że człowiek konstruuje rozumienie świata, w którym funkcjonuje, przez analizę własnych doświadczeń” (2014, s. 144). Z przytoczonej definicji wynikają trzy elementy konstruktywizmu: konstruowanie, analiza oraz doświadczenia. Człowiek konstruuje, czyli tworzy, buduje wiedzę o świecie za pomocą aktywności. Proces ten wymaga zaangażowania struktur poznawczych, potrzebny jest wysiłek intelektualny. Dzięki niemu może dojść do analizy, czyli przemyślenia, refleksji, wyciągnięcia wniosków z własnych doświadczeń.

„Refleksja należy do podstawowych wymiarów konstruktywnego uczenia się. Sensowne uczenie się jest podstawą zrozumienia otaczającego świata, porządkowania własnych doświadczeń i wyrażania ocen, a także włączenia się w nowe sytuacje w realnym życiu” (Bałachowicz, 2003, s. 26). Nabywamy te umiejętności w czasie kontaktu z otaczającą nas rzeczywistością, a ich wachlarz stale się poszerza wraz z biegiem lat.

Jednym z kluczowych założeń konstruktywizmu jest „traktowanie ucznia jako aktywnego podmiotu, który posiada rozbudowaną wiedzę zastaną. Wiedza ta stanowi punkt wyjścia do włączania kolejnych elementów w struktury wiedzy własnej i jest zależna od aktywności ucznia” (Głoskowska-Sołdatow, 2013, s. 28). Zaangażowanie dziecka sprzyja efektywnemu uczeniu się, pozwala odnosić sukcesy. Wymaga to jednak wysiłku i nakładu czasu zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Uczenie się nie jest biernym przyswajaniem i akceptacją wiedzy, lecz procesem aktywnym, w którym uczeń angażuje wszystkie swoje zmysły. Aktywizowanie w obrębie rozwoju poznawczego uczniów zachodzi poprzez „stwarzanie okazji do zintensyfikowania aktywności, pobudzania jej poprzez poszerzanie horyzontów jednostkowego doświadczenia i poprzez stawianie jednostki w sytuacji zadaniowej” (Bauman, 2005, s. 23). Uczniowie muszą doświadczyć sytuacji problemowej, która wymaga od nich aktywności.

Uczenie się należy rozpocząć od sytuacji, zagadnień bliskich dzieciom. Dostrzeżenie przez nie odstępstwa od wcześniejszych znaczeń wprowadzi je w stan niepokoju poznawczego, poprzez który odczują potrzebą ponownego zdefiniowania jakiegoś pojęcia (Kowalik, 2015, s. 236). Podstawowym celem uczenia się będzie dla jednostki budowanie znaczenia, a nie zapamiętanie znaczenia gotowego, stworzonego przez innych. Każdy samodzielnie konstruuje wiedzę w sposób dla siebie charakterystyczny. Wynika z tego, że interpretacje znaczeń mogą różnić się między sobą. Wiedza jest subiektywna i względna dla jednostki i społeczeństwa (Krahenbuhl, 2016, s. 99). „Wbrew obiegowym opiniom efektywne nauczanie nie polega na tym, że nauczyciel podaje gotową wiedzę, a dziecko ma się tego nauczyć, zapamiętać i potem odtwarzać. W możliwie dużym stopniu wiedza powinna być odkrywana przez uczące się dziecko” (Semadeni, 2016, s. 5). Nauczyciel ma być tylko inicjatorem sytuacji problemowej, osobą wspierającą i motywującą.

Wiedza, którą samodzielnie zdobywają uczniowie to nie tylko fakty oraz informacje, ale również umiejętność wykorzystania ich w praktyce. „Bardzo ważne jest, by dziecko zastanawiało się nad efektem wykonanych już czynności, by próbowało przewidzieć, co się stanie, (...) by w razie wątpliwości samodzielnie sprawdzało swoje przypuszczenia (dla upewnienia się bądź też stwierdzenia jakiejś niezgodności)” (Ibidem, s. 6). Uczniowie muszą wiedzieć, po co uczą się pewnych rzeczy, do czego im się to przyda i jak mogą to zastosować w praktyce. Są także odpowiedzialni za to, co robią.

Kolejnym ważnym założeniem konstruktywizmu jest społeczny charakter tworzenia wiedzy. „Dzięki procesom interakcji i komunikacji z innymi podmiotami, w wyniku wymiany myśli i bycia sobą, w klasie szkolnej zachodzi uczenie się kodów kulturowych i konstruowanie znaczeń” (Kowalik, 2015, s. 236). Uczniowie funkcjonują w klasie, wśród grupy rówieśniczej i komunikowanie się z innymi jest nieodłącznym elementem procesu uczenia się. Poprzez wzajemne dyskusje, wymianę myśli dzieci konstruują wiedzę o świecie. „Klasa jest wspólnotą osób uczących się, uczeń (...) nawiązuje kontakty partnerskie, współdziała w poszukiwaniu wiedzy, w nadawaniu znaczeń i konstruowaniu sensu poznawanych treści, wyraża przy tym swoje myśli i uczucia, stara się zrozumieć innych i korzysta z ich zasobów wiedzy” (Bałachowicz, 2003, s. 28).

Podsumowując rozważania teoretyczne można dodać, że „Główna idea pedagogiki konstruktywistycznej zawiera się w stwierdzeniu, że zadaniem nauczyciela jest organizowanie środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby stwarzać warunki do samodzielnego uczenia się. Uczniowie mają prawo do błędów, a rolą nauczyciela jest ich wspierać i dyskretnie pomagać” (Zaślona, 2014, s. 11). Z tezy tej wynika, że rola nauczyciela w procesie dydaktycznym jest bardzo ważna, aby potrafił on tak pokierować uczniami, by założenia konstruktywizmu mogły

być realizowane. W literaturze przedmiotu można znaleźć wytyczne dotyczące kompetencji nauczyciela, a także wskazówki, jak pracować zgodnie z zasadami konstruktywizmu.

1.2. Nauczyciel – konstruktywista

Według G. Chorab, „niewiele mówi się o osobie nauczyciela, a jak powszechnie wiadomo, to nauczyciel w szkole ma kluczowe znaczenie. Wszystko zależy od niego. Jako osoba prowadząca i partner, w relacjach jest dla ucznia drogowskazem, zachęca i wspomaga, stawia wyzwania i wymaga, jest wsparciem i wyznacza granice. Tak powinna wyglądać rola nauczyciela” (2017, s. 45). Na nauczycielu spoczywa też odpowiedzialność za dzieci i za efekty nauczania. „Nauczyciel chcący się wpisać w konstruktywistyczny model kształcenia nie ma prostego zadania, albowiem – nie wiedząc, co się dzieje w głowach uczniów – musi się nauczyć budować modele konstrukcji pojęciowych, którymi operują jego uczniowie” (Moroz, 2016, s. 18).

Według założeń konstruktywizmu, najważniejsza w edukacji jest aktywność dzieci. „Nauczyciel pomaga dziecku w stopniowym przejmowaniu odpowiedzialności za swoją aktywność, w czym ważną rolę odgrywają proste narzędzia umysłowe jakimi są mediatory. Opracowane i opanowane przy udziale nauczyciela mogą być z czasem stosowane przez dziecko bez fizycznej obecności dorosłego” (Kowalik-Olubińska, 2009, s. 38). Mediatorami nazywa się wszystkie środki pomocne dziecku w zdobywaniu wiedzy, np. palce podczas nauki liczenia, wyliczanki czy rymowanki. Nauczyciel ma akceptować i pobudzać autonomię uczniów, nie jest *dostarczycielem wiedzy*. To dzieci mają przejmować inicjatywę w myśleniu, poprzez zadawanie pytań, stawianie hipotez oraz poszukiwanie na nie odpowiedzi i weryfikowanie. W taki właśnie sposób dzieci przejmują odpowiedzialność za swoją aktywność intelektualną (Dylak, 2008, s. 65).

Z. Kwieciński wymienia cztery role nauczyciela konstruktywisty:

- nauczyciel jako przewodnik;
- nauczyciel jako diagnosta;
- nauczyciel jako menedżer;
- nauczyciel jako facylitator (organizator procesów grupowych) (Kwieciński, 1996; za: Zawadowska, 2005, s. 70).

Rola nauczyciela przewodnika łączy się z jego kompetencjami przedmiotowymi – znajomością zakresu danej dziedziny, filozoficznych podstaw oraz najnowszych wyników badań. Ważne są także umiejętności budowania i ewaluacji programów nauczania, planowania zajęć czy stosowania różnych metod nauczania i materiałów edukacyjnych.

Z. Kwieciński zwrócił uwagę też na umiejętność formułowania oczekiwań dostosowanych do wieku dzieci, poziomu ich wiedzy oraz zdolności, a także na korzystanie z różnych źródeł informacji. Nauczyciel diagnosta musi posiadać kompetencje dotyczące oceniania i kontrolowania postępów, sprawdzać bieżący poziom wiedzy uczniów, dostrzegać dzieci szczególnie uzdolnione oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dobry diagnosta powinien także umiejętnie prowadzić rozmowy z rodzicami na temat osiągnięć dzieci. Ważne jest, aby nauczyciel oceniał nie tylko uczniów, ale również siebie i swoją pracę. Rola nauczyciela menedżera wiąże się z kompetencjami w zakresie zarządzania klasą. Musi on dyscyplinować uczniów, animować oraz kreować środowisko grupy, a także motywować i utrzymywać ich zainteresowanie na odpowiednim poziomie. Nauczyciel facylitator powinien ułatwiać uczniom odszukiwanie i rozumienie celów własnych oraz ogólnych – ważnych z perspektywy całej klasy. Istotna jest umiejętna pomoc uczniom, aby poznawali własne dążenia i korzystali z nich, motywując się do zdobywania wiedzy, ale też, żeby poznawali swe ograniczenia, nazywali je i akceptowali (Ibidem).

Jedną z najważniejszych cech nauczyciela konstruktysty jest profesjonalizm. Powinien on być otwarty na wszelkie nowości, zarówno w procesie edukacyjnym, jak też w środowisku szkoły i klasy jako grupy społecznej. Akcentuje się umiejętność dostosowania się do zmieniającej się sytuacji i otoczenia. „Wdrażanie idei konstruktysty w codzienną pracę szkolną jest bez wątpienia zadaniem trudnym i zarezerwowanym dla twórczych i poszukujących nauczycieli, którzy doskonaląc własny warsztat pracy będą mieli na uwadze rozwój uczniów” (Kaczmarek, 2008, s. 34).

Scharakteryzowaniem nauczyciela konstruktysty zajmował się również S. Dylak, wymieniając 10 postulatów, które kieruje się pod jego adresem. Według niego nauczyciel konstruktysta:

- interesuje się wiedzą i przekonaniem, jakie uczniowie już posiadają na dany temat – musi rozpoznać wyjściową wiedzę dzieci, głównie potoczną, aby mógł się do niej odnosić i na jej podstawie budować nowe struktury poznawcze;
- akceptuje i pobudza autonomię uczniów oraz ich inicjatywę w myśleniu – ma inspirować od stawiania hipotez i pytań, a nie dostarczać gotową wiedzę, uczeń w procesie edukacyjnym ma być aktywny;
- pozwala uczniom na podejmowanie odpowiedzialności za lekcję, zmianę strategii nauczania czy modyfikację materiału nauczania – powinien rozbudzać i rozwijać zainteresowania uczniów. Ważne jest uczenie się okazjonalne: *coś na chwilę mnie zainteresowało..., bo już coś o czymś wiedziałem...,* dlatego nauczyciel musi być gotowy na modyfikacje w scenariuszu lekcji pod wpływem okazjonalnych zainteresowań;
- inspiruje myślenie uczniów przez zadawanie otwartych pytań – nie warto zadawać pytań, które sugerują odpowiedź, ponieważ zachęcają one do zgadywania. Pytania otwarte natomiast wymagają samodzielnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi w różnych źródłach, a przez to uczniowie przejmują odpowiedzialność za własne uczenie się;
- wprowadza uczniów w świat sprzeczności – tworzy możliwość doświadczeń, które zaprzeczają dotychczasową wiedzę uczniów;
- zachęca do dialogu zarówno ze sobą, jak i pomiędzy samymi uczniami – należy traktować dzieci jako partnerów w procesie tworzenia nowej wiedzy, ponieważ rozwój uczniów zależy od jakości interakcji z rówieśnikami i dorosłymi. Wiedza otrzymana nigdy nie będzie tak wartościowa jak ta samodzielnie odkryta. Rozmowy z rówieśnikami i wspólne poszukiwanie rozwiązań uczą także współpracy w grupie;
- w dialogu z uczniami stosuje terminologię poznawczą – używa sformułowań: zanalizuj, sprawdź, wyjaśnij, porównaj, zinterpretuj, sformułuj wnioski, uogólnij;
- w swej pracy wykorzystuje dużo surowych danych oraz materiałów źródłowych – powinien pozwalać uczniom na swobodne manipulowanie oraz interakcje z materialnymi obiektami i tekstami źródłowymi, samodzielne tworzenie uogólnień podczas obserwacji czy klasyfikowanie obiektów;
- jest cierpliwy w oczekiwaniu na odpowiedź, po zadaniu pytania zostawia uczniom czas na zbudowanie związków – to uczniowie mają znaleźć odpowiedź na postawione pytanie, a nie nauczyciel sam sobie odpowiadać, dzieci często stosują metafory i porównania, które są świetnym sposobem inspirowania skojarzeń oraz aktywizowania posiadanej wiedzy;

- pielęgnuje naturalną ciekawość uczniowską – stosuje model cyklicznego uczenia się: fazę odkrywania (ujawnienie i aktywizacja wiedzy uczniów), konstruowanie nowych znaczeń (wprowadzenie nowego pojęcia, reguły itp.) oraz stosowanie nowo wprowadzonych kategorii w praktyce (rozwiązywanie nowych problemów, a nie proste opowiadanie, gdzie to można zastosować) (Dylak, 2008, s. 64-72).

Podobny do S. Dylaka sposób charakteryzowania nauczyciela konstruktywisty przyjęła G. Osak, pisząc, że „w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej rola nauczyciela/nauczycielki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do funkcjonowania w zastanym świecie jest kluczowa. Przekazywanie wiedzy, choćby w najbardziej optymalny sposób – to za mało. Nauczyciel powinien tworzyć klimat sprzyjający zadawaniu pytań, samodzielnej aktywności, dążeniu do analizowania, modyfikowania zaproponowanych treści. (...) Rolą nauczyciela jest również zmotywowanie wychowanków do poszukiwania nowych rozwiązań, dyskusowania, wymieniania się doświadczeniami, do wyszukiwania informacji, porządkowania ich oraz wykorzystania w życiu” (Osak, 2016, s. 19).

Ważna jest również rola nauczyciela w zadawaniu i kontrolowaniu pracy domowej. „Aby realizowane przez uczniów prace domowe nosiły znamiona konstruowania wiedzy muszą zostać spełnione pewne warunki o znaczeniu podstawowym, przede wszystkim zadanie domowe musi być w zakresie treści i formy bardzo dobrze przemyślane i zaplanowane przez nauczyciela” (Bereźnicki, 2007, s. 350). Najpierw nauczyciel musi rozpoznać wiedzę uczniów i opanowanie przez nich dotychczasowego materiału nauczania, a także ich środowisko materialno-bytowe. Ma ono duże znaczenie, ponieważ może opóźniać rozwój dziecka przez brak lub ograniczenie dostępu do pomocy naukowych, czy nieodpowiedni dóbr technik i metod (Ibidem, s. 352). Analizowanie przez nauczyciela prac domowych pozwoli ocenić mu, ile czasu uczniowie będą potrzebować na wykonanie zadań oraz jakie trudności mogą napotkać. Ważny jest również aspekt kontroli, często pobieżny i zanedbywany, „a właśnie w procesie kontroli nauczyciel może ocenić jak uczeń rozwiązał problem, na ile korzystał z posiadanej wiedzy, do jakich wniosków doszedł, w jaki sposób wykorzystał zdobytą wiedzę?” (Kaczmarek, 2008, s. 34).

Podsumowując rozważania na temat miejsca nauczyciela w dydaktyce konstruktywistycznej, można sformułować kilka zasad jego pracy pedagogicznej. Nauczyciel zamiast przekazywać gotową wiedzę ma zachęcać do aktywności i samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania. Akcentuje się również znaczenie pracy w małych grupach i współpracy z rówieśnikami, dzielenie się doświadczeniami i wiedzą, negocjowanie wspólnego stanowiska. Zamiast oceniania tylko końcowego wyniku, nauczyciel powinien monitorować rozwój ucznia, sposób dochodzenia do rozwiązania i metodę pokonywania napotkanych trudności. Wychowawca ma zachęcać uczniów do formułowania pytań i hipotez, zezwalać na indywidualne interpretacje wiedzy oraz motywować do własnej aktywności wszystkie dzieci. W procesie edukacyjnym powinien wykorzystywać różnorodne materiały i środki dydaktyczne, pokazywać rozmaite źródła informacji oraz kształtować umiejętność korzystania z nowoczesnych technologii. Wynika z tego, że nauczyciel odgrywa znaczącą rolę w życiu szkolnym dzieci. Nieustannie towarzyszy im w zdobywaniu wiedzy i rozwoju poznawczym.

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

J. Sztumski, biorąc pod uwagę przedmiot, zakres i rolę, jaką pełnią problemy badawcze, podzielił je na ogólne i szczegółowe (2010, s. 51). W badaniach sformułowałam problem główny oraz problemy szczegółowe. Problem główny zawarłam w pytaniu: **Jaki jest realny wymiar dydaktyki konstruktywistycznej w edukacji wczesnoszkolnej?** Problemy szczegółowe z kolei ujęłam w następujące pytania:

- 1) **Jaka jest wiedza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat konstruktywizmu?**
- 2) **Czy i przez jakie działania wykorzystywana jest dydaktyka konstruktywistyczna w praktyce edukacyjnej?**

W moich badaniach skorzystałam z następujących metod: obserwacja standaryzowana oraz sondaż diagnostyczny, w obrębie którego wykorzystałam techniki ankiety i wywiadu.

Badania w szkołach podstawowych odbywały się w marcu i kwietniu 2018 roku. W tym czasie przeprowadziłam wywiady z 5 nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej. Następnie rozproszdziłam opracowaną przeze mnie ankietę dla nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Obserwację zajęć dydaktycznych w klasach I, II i III prowadziłam łącznie przez 540 min (6 bloków zajęć każdy po 90 min). Realizowane przeze mnie badania miały miejsce w 5 szkołach podstawowych na Śląsku. W badaniu wzięło udział 119 uczniów z klas I-III oraz 35 nauczycieli – 30 wypełniło ankietę, a 5 udzieliło wywiadów.

3. Analiza badań własnych

3.1. Wiedza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat konstruktywizmu

Aby dydaktyka konstruktywistyczna mogła mieć swój realny wymiar, niezbędny jest odpowiedni poziom wiedzy nauczycieli na ten temat. Bez tego nie są oni w stanie wprowadzić założeń konstruktywizmu do praktycznych działań edukacyjnych. Nauczyciel jest kluczowym elementem procesu dydaktycznego. Wskazuje on kierunek działań uczniów, pobudza ich aktywność, motywuje i wspiera. Musi tak pokierować uczniem, aby stopniowo przejmował on odpowiedzialność za własne uczenie się, inicjował swoje myślenie i aktywność. Z tego też względu postanowiłam zbadać, jaką wiedzę mają nauczyciele na temat konstruktywizmu.

Badani nauczyciele bardzo różnie definiują termin „dydaktyka konstruktywistyczna”. Wszystkie definicje podane przez nauczycieli pogrupowałam ze względu na występowanie w nich elementów podobnych. Opracowane dane empiryczne przedstawiłam w tabeli 2.

Tabela 1

Definicje terminu „dydaktyka konstruktywistyczna” według nauczycieli (N=35)

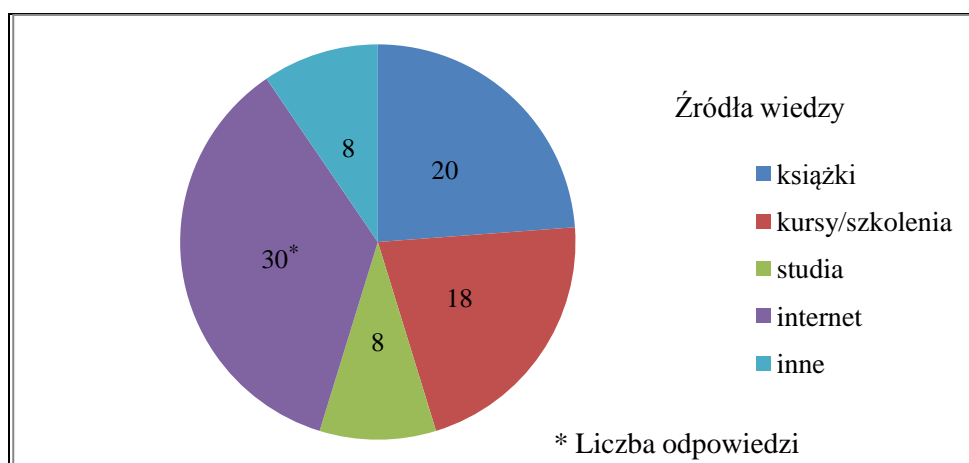
Lp.	Elementy definicji dydaktyki konstruktywistycznej	Liczba nauczycieli uwzględniająca dany element definicji
1.	aktywność i samodzielność uczniów w dochodzeniu do wiedzy	28
2.	zdobywanie wiedzy przez interakcje z otoczeniem i pracą w grupach	4
3.	model nauczania określający rolę ucznia i nauczyciela	1
4.	związki między procesami poznawczymi i możliwościami uczenia się	2
Razem		35

Źródło: badania własne.

Wypowiedzi badanych nauczycieli, zarówno w ankietach, jak i wywiadach, miały charakter otwarty. 28 nauczycieli w swoim wyjaśnieniu terminu akcentowało aktywność uczniów w zdobywaniu wiedzy oraz własne, swobodne i samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na sytuacje problemowe. Przykładami takich definicji są: „dydaktyka konstruktywistyczna to sposób zdobywania wiedzy poprzez samodzielne zdobywanie jej”; „to model kształcenia, w którym uczeń jest odpowiedzialny za proces zdobywania wiedzy poprzez aktywność i samodzielne podejmowanie różnorodnych działań”; „to proces edukacyjny postrzegany jako konstruowanie wiedzy przez ucznia poprzez aktywność i samodzielność”; „to teoria uczenia się, która podkreśla przede wszystkim aktywność jednostki w zdobywaniu wiedzy, uczący się jest budowniczym własnej wiedzy”. 4 nauczycieli zwróciło uwagę na interakcje uczącego się z otoczeniem m.in. poprzez kontakty społeczne i pracę w grupach. Definiowali dydaktykę konstruktywistyczną jako: „zdobycie wiedzy w ciągłej interakcji z otoczeniem i samym sobą”; „budowanie wiedzy o świecie poprzez interakcje z otoczeniem i pracę w grupach”. 1 nauczycielka określiła dydaktykę konstruktywistyczną jako model nauczania, który określa rolę ucznia i nauczyciela w procesie nabywania kompetencji poznawczych. Nie wyjaśniła jednak, na czym ta rola powinna polegać. 2 nauczycielki zdefiniowały konstruktywizm jako związek między procesami poznawczymi a możliwościami uczenia się człowieka. Żadna z badanych nauczycielek nie zwróciła uwagi na wykorzystywanie posiadanej już przez uczniów wiedzy, konfrontowanie jej z nowo poznaną czy odwoływanie się do doświadczeń dzieci. Mimo to badane nauczycielki prawidłowo łączą konstruktywizm z aktywnością i samodzielnością uczniów, gdyż uczenie się nie jest biernym procesem, ale wymaga wysiłku i zaangażowania.

Ważna jest również samoświadomość nauczycieli w kwestii posiadanej przez nich wiedzy na temat konstruktywizmu. Z zebranego materiału empirycznego wynika, że 21 nauczycieli uważa, iż ma wystarczającą wiedzę na temat dydaktyki konstruktywistycznej. Swoją wiedzę jako niewystarczającą określiło 9 badanych nauczycieli. Wynik ten pokazuje, że 21 osób biorących udział w badaniach ma wysoką samoświadomość i samoocenę posiadanej wiedzy, jednak ciągle poszukują nowych metod oraz informacji na temat stosowania dydaktyki konstruktywistycznej, a wykorzystują do tego różnorodne źródła.

Kolejnym elementem wiedzy nauczycieli o dydaktyce konstruktywistycznej są źródła informacji na temat konstruktywizmu, z których korzystają. Pytanie to miało charakter wielokrotnego wyboru. 35 badanych nauczycieli udzieliło łącznie 84 odpowiedzi. Wyniki zostały przedstawione na wykresie 1.



Wykres 1. Źródła wiedzy nauczycieli na temat dydaktyki konstruktywistycznej (N=35).
Źródło: badania własne.

Najczęściej wykorzystywanym przez nauczycieli źródłem informacji jest Internet. Wskazało go 30 spośród 35 badanych nauczycieli. Kolejne to książki oraz kursy i szkolenia. Nauczyciele wykorzystują również wiedzę zdobytą podczas studiów. 8 badanych nauczycieli wskazało inne źródła informacji, wśród których wymienili broszury i czasopisma pedagogiczne. 1 osoba wskazała praktykę edukacyjną jako źródło swojej wiedzy na temat konstruktywistycznej dydaktyki. Internet – jako najczęściej wykorzystywane źródło informacji – ma swoje uzasadnienie w rozwijającej się cywilizacji. W obecnych czasach praktycznie każdy ma dostęp do sieci i może w łatwy oraz szybki sposób zweryfikować swoją wiedzę czy pozyskać nowe wiadomości na interesujący go temat. Kursy i szkolenia oraz specjalistyczna literatura są najpewniejszym źródłem wiedzy na temat konstruktywizmu. Dają one również pewność, że pozyskane informacje są aktualne i uwzględniają nowe metody pracy, najnowsze badania czy nowinki technologiczne i ich wykorzystanie w edukacji.

Nauczyciele zostali również poproszeni o wymienienie przedstawicieli konstruktywizmu. Pytanie to miało charakter otwarty, więc badani mieli możliwość wpisania dowolnej liczby odpowiedzi. 35 badanych nauczycieli udzieliło łącznie 76 odpowiedzi. Wśród tych odpowiedzi 5 nauczycieli napisało, że nie potrafi wymienić żadnego przedstawiciela konstruktywizmu. Zebrane dane empiryczne na temat przedstawicieli dydaktyki konstruktywistycznej zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2

Przedstawiciele dydaktyki konstruktywistycznej wymieniani przez badanych nauczycieli (N=30)

Lp.	Przedstawiciel konstruktywizmu	Liczba odpowiedzi nauczycieli
1.	J. Piaget	25
2.	L. Wygotski	20
3.	J. Bruner	19
4.	J. Dewey	5
5.	S. Dylak, Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska	2
	Razem	71

Źródło: badania własne.

Najwięcej badanych nauczycieli wymieniło nazwisko J. Piageta. Najczęściej wymienianymi nazwiskami byli również L. Wygotski i J. Bruner. Tylko 5 badanych nauczycieli wskazało J. Deweya, a jedynie 2 osoby S. Dylaka, Z. Semadeniego oraz E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. 25 nauczycieli podało nazwiska 3 przedstawicieli, a tylko 3 wymieniło po 1 nazwisku. Taki wynik wskazuje, że biorący udział w badaniu znają przedstawicieli konstruktywizmu oraz prawidłowo wymieniają nazwiska najbardziej znanych konstruktywistów. Na uwagę zasługuje fakt, że wśród wskazań pojawiły się także nazwiska polskich pedagogów, co świadczy, że badane nauczycielki dostrzegają elementy dydaktyki konstruktywistycznej również na gruncie polskiej pedagogiki.

Kolejnym elementem określającym wiedzę nauczycieli na temat konstruktywizmu były założenia dydaktyki konstruktywistycznej. Pytanie to miało charakter otwarty, a badani nauczyciele formułowali główne założenia w sposób podobny jak przy podawaniu definicji. Zebrane dane na temat głównych założeń dydaktyki konstruktywistycznej wskazywanych przez nauczycieli przedstawiłam w tabeli 3.

Tabela 3

Główne założenia dydaktyki konstruktywistycznej według badanych nauczycieli (N=35)

Lp.	Główne założenia konstruktywizmu	Liczba nauczycieli uwzględniająca to założenie
1.	samodzielność i aktywność ucznia	28
2.	rozwijanie zainteresowań	6
3.	trwałość zdobytej wiedzy i racjonalność jej wykorzystania	12
4.	konstruowanie wiedzy poprzez łączenie jej z już posiadaną	6
5.	interakcje z otoczeniem i praca grupowa	12
Razem		64

Źródło: badania własne.

30 badanych nauczycieli udzieliło łącznie 64 odpowiedzi. 4 wymieniło 1 założenie, 10 – 2, 19 – 3 założenia (najczęściej wskazywali oni na aktywność ucznia, interakcje z otoczeniem oraz trwałość wiedzy i umiejętność jej zastosowania). 2 badanych nauczycieli wymieniło 4 główne założenia dydaktyki konstruktywistycznej. Najwięcej wskazań uzyskało założenie dydaktyki konstruktywistycznej: samodzielność i aktywność uczniów podczas zajęć edukacyjnych. Badani nauczyciele zwrócili również uwagę na trwałość zdobytej wiedzy i interakcje z otoczeniem oraz pracę grupową. Przeanalizowane dane świadczą o tym, że badane osoby znają założenia dydaktyki konstruktywistycznej.

Dopełnieniem opisu wiedzy nauczycieli na temat konstruktywizmu jest określona przez nich samodzielność i wykorzystywanie tylko posiadanej wiedzy podczas udziału w badaniach. 10 na 30 badanych nauczycieli wskazało, że podczas badania sięgało po inne źródła informacji niż aktualnie posiadana wiedza. Głównie był to Internet (7 wskazań), a także książka R.I. Arends „Uczymy się nauczać” (1 wskazanie) i czasopisma pedagogiczne (2 wskazania). 20 nauczycieli wskazało, że wykorzystywali jedynie posiadaną wiedzę podczas badania. Szczerość ich odpowiedzi jest niemożliwa do zweryfikowania.

Podsumowując zebrane przeze mnie dane z badań empirycznych, stwierdzam, że nauczyciele mają zadowalającą wiedzę na temat dydaktyki konstruktywistycznej. 4/5 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej prawidłowo łączy konstruktywizm z samodzielnością i aktywnością uczniów w procesie konstruowania wiedzy o otaczającym świecie. Badani nauczyciele nieustannie poszerzają swoją wiedzę na temat dydaktyki konstruktywistycznej korzystając z Internetu, odpowiedniej literatury czy kursów i szkoleń. Podają również głównych przedstawicieli konstruktywizmu: J. Piageta, L. Wygotskiego i J. Brunera. Więcej niż połowa badanych nauczycieli wymieniła przynajmniej trzy założenia dydaktyki konstruktywistycznej.

3.2. Działania wskazujące na wykorzystanie dydaktyki konstruktywistycznej w praktyce

Realny wymiar dydaktyki konstruktywistycznej odnosi się do zastosowania jej założeń w pracy pedagogicznej. Ważne jest, aby w taki sposób dobierać działania uczniom, by mogli wykazywać się aktywnością i samodzielnością w zdobywaniu wiedzy. Nauczyciele często o tym zapominają i projektują zajęcia w oparciu jedynie o swoją aktywność i koncentrują się na przekazywaniu wiedzy. Tymczasem to uczeń powinien być odpowiedzialny za proces konstruowania własnej wiedzy. Możliwości takie daje właśnie dydaktyka konstruktywistyczna. Warto zastanowić się więc, przez jakie działania wykorzystywane są założenia konstruktywizmu w zajęciach edukacji wczesnoszkolnej.

Wszyscy badani nauczyciele (30 osób) deklarowali, że założenia konstruktywistycznej dydaktyki można wykorzystać w pracy nauczycielskiej i sami ją stosują. Najczęściej pojawiające się uzasadnienia odpowiedzi to m.in.: „zaangażowanie wszystkich uczniów na zajęciach”; „samodzielność w działaniu i zdobywaniu wiedzy przez uczniów; wykorzystywanie metod aktywizujących i twórczych oraz pracę w grupach”; „organizowanie lekcji problemowych”; „rozbudzanie ciekawości świata odwołując się do zainteresowań i pasji uczniów”. Działania, przez które nauczyciele wykorzystują założenia dydaktyki konstruktywistycznej przedstawiłam w tabeli 4.

Tabela 4

Działania, przez które nauczyciele wykorzystują dydaktykę konstruktywistyczną (N=30)

Lp.	Działania wskazujące na wykorzystanie dydaktyki konstruktywistycznej	Liczba odpowiedzi nauczycieli
1.	organizowanie lekcji problemowych	15
2.	stosowanie metod aktywizujących	30
3.	zachęcanie uczniów do stawiania hipotez i pytań	18
4.	zadawanie pytań otwartych i czekanie na odpowiedź	20
5.	korzystanie przez uczniów z różnych źródeł wiedzy	25
6.	organizowanie pracy grupowej	30
7.	wykorzystywanie różnych materiałów i środków dydaktycznych	29
Razem		167

Źródło: badania własne.

30 badanych nauczycieli udzieliło łącznie 167 odpowiedzi. Wszyscy wskazali na stosowanie metod aktywizujących i organizowanie pracy grupowej. 29 spośród 30 badanych wykorzystuje różnorodne materiały i środki dydaktyczne. 11 nauczycieli wybrało wszystkie możliwe warianty odpowiedzi, a żaden dopisał innych działań, które wykorzystują dydaktykę konstruktywistyczną. Duża liczba łącznych odpowiedzi świadczy o tym, że nauczyciele wykorzystują wiele elementów dydaktyki konstruktywistycznej w różnorodnych działaniach. Mała liczba wskazań na organizowanie lekcji problemowych może być spowodowana trudnościami nauczycieli w planowaniu i przeprowadzaniu zajęć o takim charakterze.

Deklaracje nauczycieli dotyczące stosowania założeń konstruktywizmu we własnej praktyce edukacyjnej zweryfikowałam, przeprowadzając obserwację skategoryzowaną 6 bloków zajęć (każdy po 90 min). Warto także zwrócić uwagę na działania pojawiające się podczas obserwowanych zajęć i aktywność uczniów jako efekt tych działań. Podczas tych obserwowanych zajęć dostrzegłam różnorodne działania uczniów oraz nauczycieli, które mogą świadczyć o wykorzystywaniu dydaktyki konstruktywistycznej. Zebrany materiał empiryczny przedstawiłam w tabeli 5.

Tabela 5

Działania nauczyciela wskazujące na wykorzystywanie założeń konstruktywizmu

Lp.	Działania nauczyciela	Liczba zajęć, w których przejawiały się dane działania
1.	oparcie zajęć na dialogu, dyskusji, negocjacjach	3
2.	zadawanie pytań otwartych	6
3.	czekanie na odpowiedź po zadaniem pytaniu otwartym	5
4.	rozpoznanie wyjściowej wiedzy uczniów na dany temat	4
5.	kontrolowanie pracy domowej	1
6.	zastosowanie metod aktywizujących	3
7.	organizowanie pracy w grupach	5
Razem		27

Źródło: badania własne.

Na wszystkich obserwowanych zajęciach nauczyciele zadawali pytania otwarte, jednak na jednych z nich nauczycielka nie czekała na odpowiedzi uczniów, nie zostawiała im czasu do namysłu, lecz sama odpowiadała. Mogło to wynikać z pośpiechu i chęci zrealizowania jak największej ilości materiału w jak najkrótszym czasie. Tylko na jednych zajęciach nauczycielka sprawdziła pracę domową. Jest to ważny element zajęć, a bardzo często zostaje pomijany przez prowadzących lekcje, głównie z powodu małej ilości czasu. Rozpoznawanie wyjściowej wiedzy uczniów odbywało się w formie krzyżówek lub rozmowy kierowanej przez nauczyciela. Praca w grupach przejawiała się poprzez wspólne czytanie tekstu i wykonywanie zadań, tworzenie plakatu, makiety, pisanie wspólnego opowiadania. Zastosowane w trakcie obserwacji zajęć metody aktywizujące to burza mózgów, scenki dramatyczne oraz dyskusja.

Warto zwrócić uwagę również na działania uczniów. Przedstawiłam je w tabeli 6.

Tabela 6

Działania uczniów wskazujące na stosowanie dydaktyki konstruktywistycznej (N=119)

Lp.	Działania uczniów	Liczba uczniów biorących aktywny udział w działaniu	Procentowa liczba uczniów
1.	korzystanie z różnych źródeł informacji	108	90,8%
3.	stawianie pytań i hipotez	10	8,4%
4.	łączenie nowej wiedzy z już posiadaną	59	49,6%
5.	współpraca w grupie	117	98,3%
6.	odrobienie pracy domowej	105	88,2%
7.	przygotowanie/przyniesienie pomocy zleconych przez nauczyciela	98	82,4%
8.	stosowanie zdobytej wiedzy w praktycznych działaniach	110	92,4%

Źródło: badania własne.

119 uczniów brało udział w 7 obserwowanych działaniach z wykorzystaniem dydaktyki konstruktywistycznej. 117 uczniów aktywnie pracowało podczas zadań grupowych. Pomagali sobie wzajemnie, wspólnie ustalali stanowisko, znali zasady pracy grupowej. Wskazuje to na fakt, że uczniowie potrafią pracować w zespole, więc często muszą mieć możliwość, aby ćwiczyć te umiejętności. 2 uczniów nie współpracowało z innymi, siedzieli i przyglądali się pracy zespołu. 90,8% badanych uczniów korzystało z różnych źródeł informacji podczas lekcji, którymi były m.in. Internet, encyklopedie, słowniki, książki odpowiednie do tematyki

zajęć. Najmniej uczniów (8,4% badanych) stawiało pytania i hipotezy. Tylko niektórzy robili to w sposób prawidłowy lub podejmowali takie próby. Nauczyciel nie zachęcał innych uczniów do stawiania pytań i hipotez. Takie działania wskazują, że ten element dydaktyki konstruktywistycznej nie jest wykorzystywany podczas zajęć.

Na podstawie zebranych danych empirycznych mogę stwierdzić, że dydaktyka konstruktywistyczna jest wykorzystywana w praktyce edukacyjnej. Świadczą o tym działania nauczycieli oraz uczniów. Najczęściej przejawia się to w pracy metodami aktywizującymi oraz działalności grupowej. Częstym działaniem jest również zadawanie pytań otwartych, jednak tylko ze strony nauczycieli. Uczniowie bardzo rzadko stawiają pytania czy hipotezy podczas zajęć. Inne działania świadczące o wykorzystywaniu dydaktyki konstruktywistycznej w praktyce to: korzystanie przez uczniów z różnych źródeł informacji, umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy w działaniach praktycznych oraz stosowanie różnorodnych środków i pomocy dydaktycznych podczas lekcji oraz poprzez pracę grupową i stawianie pytań otwartych.

Podsumowanie

Realny wymiar dydaktyki konstruktywistycznej jest aktualnym i bardzo ważnym zagadnieniem w praktyce edukacyjnej. Dzięki praktycznym rozwiązaniom konstruktywizmu można wykorzystywać aktywność i ciekawość świata uczniów. W ten sposób samodzielnie konstruują oni wiedzę w swoim umyśle i są odpowiedzialni za własny rozwój. Opracowane założenia metodologiczne doprowadziły do zebrania materiału, który pozwolił mi odpowiedzieć na pytania problematyki badań.

Pierwszy problem szczegółowy dotyczył wiedzy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat dydaktyki konstruktywistycznej. Na podstawie zebranego materiału empirycznego doszłam do następujących wniosków. Badani nauczyciele prawidłowo definiują pojęcie konstruktywizmu. Łączą go przede wszystkim z aktywnością i samodzielnością uczniów w zdobywaniu wiedzy. Deklarują również wysoką samoświadomość i samoocenę własnego zasobu informacji o konstruktywizmie, jednak nieustannie poszukują wiedzy w tym zakresie korzystając głównie z Internetu oraz specjalistycznej literatury. Prawidłowo wymieniają nazwiska czołowych przedstawicieli dydaktyki konstruktywistycznej oraz główne założenia konstruktywizmu. Przeanalizowane dane pozwoliły mi stwierdzić, że wiedza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat dydaktyki konstruktywistycznej jest zadowalająca.

Przechodząc do działań wskazujących na wykorzystywanie dydaktyki konstruktywistycznej w praktyce, stwierdzam, że obserwowałam wiele czynności nauczycieli oraz uczniów, które świadczą o odnoszeniu się do założeń konstruktywizmu. Przede wszystkim uczniowie poprawnie współpracują w grupie, znają zasady pracy grupowej. Ponadto zdobytą wiedzę odnoszą do jej praktycznego wymiaru. Potrafią przetworzyć informacje oraz zastosować je w zadaniach i życiu codziennym. Sprawnie korzystają z różnych źródeł wiedzy, a także odrabiają prace domowe i przynoszą pomoce oraz materiały zlecone przez nauczyciela. Małe zaangażowanie uczniów w stawianie pytań i hipotez świadczy o tym, że do takiej aktywności nie są zbyt często wdrażani. Działania nauczyciela wskazujące na wykorzystywanie dydaktyki konstruktywistycznej to organizowanie pracy z wykorzystywaniem metod aktywizujących. Dzięki temu uczniowie mogą być samodzielni i aktywni w procesie zdobywania wiedzy, a także weryfikować swoje informacje w interakcjach z innymi. Kolejne działania to przygotowywanie pomocy i środków dydaktycznych atrakcyjnych dla dzieci oraz zadawanie pytań otwartych i czekanie na ich samodzielną odpowiedź.

Po przeprowadzonych badaniach i rzetelnej analizie ich wyników mogę stwierdzić, że przedstawiona tematyka jest interesująca dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który nie może zapominać o systematycznym motywowaniu uczniów do samodzielności i aktywności w zdobywaniu wiedzy oraz stopniowym przenoszeniu na nich odpowiedzialności za własny rozwój intelektualny, emocjonalny czy też społeczny. Warto również doskonalić umiejętności związane z pracą zespołową, ponieważ we współczesnym świecie dokonania w dziedzinie nauki, życia społecznego czy zawodowego rzadko są efektem pracy indywidualnej jednostki, ale częściej całej grupy.

Bibliografia

- Balachowicz, J. (2003). Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji. *Edukacja*, 3, 21-29.
- Baum, A. (2014). Konektywizm w edukacji społeczeństwa informacyjnego. W: S. Kuruliszwili (red.), *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji* (s. 143-153). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bauman, T. (2005). Aktywizowanie uczenia się jako obiecująca perspektywa w myśleniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 21-30.
- Bereźnicki, F. (2007). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chorab, G. (2017). Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. *Szkola – Zawód – Praca*, 13, 45-54.
- Dylak, S. (2008). Nauczyciel konstruktywista w klasie szkolnej... *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*, 1-4, 63-74.
- Głóskowska-Soldatow, M. (2013). Konstruktywizm poznawczy i społeczny jako podstawa teoretyczna nabywania kompetencji kluczowych. W: J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* (s. 27-40). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaczmarek, R. (2008). Konstruktywizm szansą rozwoju. *Wychowanie na co dzień*, 1/2, 33-34.
- Kowalik, E. (2015). Konstruktywizm jako inspiracja do stawiania pytań o sens szkolnego oceniania – przypadek przedmiotu przyroda. W: D. Becker-Pestka (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki* (s. 235-243). Gdańsk: Wyższa Szkoła Bankowa. Warszawa: CeDeWu.
- Kowalik-Olubińska, M. (2009). *Konstruktywizm w edukacji dzieci z perspektywy teorii J. Piageta i L. S. Wygotskiego*. *Wychowanie na co Dzień*, 7/8, 32-39.
- Krahenbuhl, K.S. (2016). Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers. *THE CLEARING HOUSE*, 3, 97-10. Pobrano z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1106715>.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moroz, J. (2016). Konstruktywizm a edukacja. *Refleksje*, 6, 16-18.
- Osak, G. (2016). Konstruktywizm pedagogiczny w edukacji przedszkolnej. Szansa czy konieczność? *Refleksje*, 6, 19-21.
- Semadeni, Z. (2016). *Podejście konstruktywistyczne do matematycznej edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: ORE.
- Sztumski, J. (2010). *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Zacłona, Z. (2014). Aktywność podmiotów edukacji w świetle konstruktywistycznej koncepcji pedagogicznej. W: Z. Zacłona (red.), *Aktywność podmiotów edukacji* (s. 10-15). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zawadowska, J. (2005). Konstruktywizm w procesie nauczania/uczenia się. *Dyrektor Szkoły*, 7/8, 69-71.

Karolina KROK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

KORZYŚCI I TRUDNOŚCI ZWIĄZANE Z WYKORZYSTYWANIEM METOD AKTYWIZUJĄCYCH W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

Metody aktywizujące niosą wiele korzyści dla uczniów i nauczycieli. Wśród korzyści dla uczniów zwraca się uwagę na rozwijanie zainteresowań, umiejętność pracy zarówno samodzielnej, jak też grupowej. Nauczyciele z kolei upatrują korzyści ze stosowania metod aktywizujących w aktywizowaniu uczniów oraz zaciekawieniu ich treściami nauczania. Oprócz licznych korzyści są również trudności w pracy tymi metodami, które wiążą się z organizacją procesu edukacyjnego oraz zachowaniem uczestników zajęć.

Słowa kluczowe: metody aktywizujące, trudności, korzyści, edukacja wczesnoszkolna.

Summary

Activating methods are beneficial for both pupils and teachers. Among the aspects beneficial for pupils the development of interests, the ability to work solo and in group are being underscored. In turn, teachers value activating methods for the ability to stimulate pupils and engage them with the subject of education. Apart from the benefits activating methods present a number of challenges relating to the organisation of the educational process and behaviour of the participants of classes.

Key words: activating methods, challenges, benefits, early school education.

1. Metody aktywizujące w wybranej literaturze przedmiotu – korzyści i bariery wykorzystywania w procesie edukacji

Szybkość zmian zachodzących w świecie sprawia, że informacje bardzo szybko tracą swoją aktualność. Podobnie jest w przypadku programów szkolnych. Szkoła – jako instytucja przygotowująca młodego człowieka do życia – powinna nie tyle nadążać za zmianami, co je niejako wyprzedzać, by kształcić ku przyszłości, a nie przeszłości (Wasilewski, 2011, s. 49).

Wykorzystywanie metod aktywizujących jest bez wątpienia ogromną zaletą prowadzonych zajęć. Przede wszystkim zaspokajają one potrzeby aktywności dziecka w różnych obszarach – potrzebę „poznawczą, społeczną, emocjonalną i artystyczną” (Adamkiewicz, 2011, s. 60). Uczniowie nie tylko zdobywają nową wiedzę i umiejętności w sposób niekonwencjonalny, lecz uczą się, w jaki sposób myśleć, aby ta aktywność była efektywniejsza oraz przynosiła zamierzone cele. Podobnie jak każdy miesiąc potrzebuje aktywności, tak samo mózg potrzebuje ćwiczeń i aktywności, by mógł szybciej i sprawniej działać (Spitzer, 2008, s. 114-116). Metody aktywizujące uaktywniają ucznia, aby nie pozostawał bierny w procesie kształcenia, co bez wątpienia miałoby dla niego negatywne skutki. Uczeń zyskuje też możliwość zrozumienia wielu, nawet bardzo skomplikowanych, zjawisk na podstawie działań własnych wykonywanych podczas zabawy. Kształtuje w nim przez to obraz świata, który jest on w stanie poznać przy pomocy własnych sił. Dzięki temu rozwija wiarę we własne możliwości. Zdobywa nie tylko wiedzę, ale także jest przygotowany do tego, aby tę wiedzę zastosować w konkretnej sytuacji

życiowej. Z tego też względu dziecko nie ma złudnego poczucia gromadzenia bezużytecznej wiedzy, której nie może uwewnętrznić z braku możliwości jej wykorzystania.

Prawdopodobnie najistotniejszą korzyścią wynikającą z wykorzystywania metod aktywizujących według uczniów jest możliwość rozwijania własnych zainteresowań. Nie są one oderwane od treści kształcenia, lecz stanowią ich połączenie tak, aby proces nauczania mógł przebiegać płynnie. Pozytywnym aspektem będzie również fakt możliwości uczenia się na błędach. Kształtuje to umiejętność radzenia sobie z trudnościami oraz samodzielnego dochodzenia do wiedzy metodą prób i błędów. Wiele metod pozwala też uczniom na ocenienie własnej pracy. Umiejętność ta umożliwia dokonanie analizy zasobu posiadanej wiedzy i umiejętności, a także na zidentyfikowaniu materiału, który wymaga większej uwagi i ponownego usystematyzowania.

Metody aktywizujące dają również możliwość interakcji z rówieśnikami, w wyniku których uczniowie uczą się otwartości na innych. Podczas pracy grupowej dochodzi do wzajemnej wymiany poglądów, myśli, spostrzeżeń czy też negocjacji na dany temat (Nowak, Sobieszczyk, 2007, s. 235). Dzieci uczą się poszanowania odrębności poglądów innych osób, a z drugiej strony nabywają także umiejętności krytycznego spojrzenia na świat. Odkrywają różnorodne sposoby rozwiązywania danego problemu, które poszerzają ich możliwości do twórczego działania na różnych płaszczyznach, nie tylko edukacyjnych. Pracując w grupie, uczą się również właściwej komunikacji, a także kształtują właściwe postawy względem innych osób (Adamkiewicz, 2011, s. 60). Jest to bardzo ważna umiejętność, by móc sprawnie współpracować z innymi jako zespół i czerpać z tego jak największe korzyści.

Metody aktywizujące uczą również podejmowania decyzji. Pozwalają na wieloaspektowe rozpatrzenie problemów tak, aby uczeń mógł dostrzec pozytywne oraz negatywne skutki podjęcia danej decyzji. Posługiwanie się metodami aktywizującymi ma na celu stworzyć sylwetkę ucznia aktywnego, który ukierunkowany jest na działanie w procesie kształcenia, która objawia się poprzez samodzielność w zdobywaniu oraz poszukiwaniu wiedzy w różnych źródłach. Samodzielność wiąże się również z odpowiedzialnością nie tylko za swoje działania, ale także za innych. Metody aktywizujące stwarzają jednocześnie naturalną możliwość do odgrywania różnego rodzaju ról, z którymi uczeń może się utożsamiać lub przyjmować je jako nowe. Przez wcielanie się w role dziecko postrzega rzeczywistości z innego punktu widzenia. Uczy się empatii i kształtuje swoją postawę moralną. Ponadto metody aktywizujące wciąż pobudzają i jednocześnie podtrzymują ciekawość uczniów, która pozytywnie wpływa na motywację ich do nauki.

Korzyści z wykorzystywania metod aktywizujących czerpią nie tylko uczniowie, ale również nauczyciele. Metody aktywizujące „bezpośrednio wpływają na realizację założonych celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych, dlatego nauczyciele (...) coraz częściej i chętniej z nich korzystają” (Zaślona, 2010, s. 13). Główną korzyścią jest efektywne zaktywizowanie uczniów, ponieważ proces nauczania przebiega sprawniej, gdy uczeń jest aktywny (Ibidem). Zaoszczędzony czas nauczyciel może z kolei przeznaczyć na pracę z uczniami, którzy mają większe trudności edukacyjne. Specyfika metod aktywizujących umożliwia równoczesne zaspakajanie wielu potrzeb uczniów, co zostało już wcześniej wspomniane, a tym samym znacznie ułatwia pracę nauczyciela. Poprzez wykorzystywanie różnorodnych metod nauczyciel może odkrywać w naturalny sposób talent uczniów i ich indywidualne predyspozycje. Bardzo ważne jest, aby odkryć to jak najwcześniej, by móc wspierać ucznia w rozwijaniu pasji, które mogą wpłynąć na jego ukierunkowanie zawodowe. Pozwala również na lepsze poznawanie uczniów, określenie ich indywidualnych potrzeb, w celu skuteczniejszego wspomagania ich działań. Daje również możliwość zrozumieć ucznia, jego postępowania w danej sytuacji. Dzięki metodom

integracyjnym, nauczyciel może w przyjemny sposób wpłynąć na atmosferę w grupie, jakość relacji między uczniami oraz ogólne zintegrowanie klasy jako zespołu koleżeńskiego.

Nauczyciele, chcąc wykorzystać metody aktywizujące w pracy z uczniem, napotykają niestety wiele barier utrudniających lub uniemożliwiających im pracę tymi metodami. Utrudnienia można rozpatrywać według trzech kategorii: „przeszkody organizacyjne, bariery uczestników oraz przeszkody wynikające z postawy prowadzącego” (Dzierzgowska, 2006, s. 46). Przeszkody organizacyjne wynikają m.in. z warunków materialnych szkoły. Do przeprowadzania niektórych metod potrzebne jest odpowiednio dużo miejsca w sali. Niestety nie wszystkie szkoły dysponują przestrzennymi salami, które umożliwiają łatwą aranżację np. do pracy grupowej. Ogromną barierą dla niektórych nauczycieli może być także brak możliwości zapewnienia niezbędnych materiałów każdemu uczniowi. Warto podkreślić, że obecnie klasy są bardzo liczne, co utrudnia pracę nauczycielom, nie tylko ze względów materialnych, ale również związanych z dostosowaniem metod do zróżnicowania poziomu wiedzy i umiejętności uczniów. Jest to nie lada wyzwanie, któremu może sprostać nauczyciel, posiadający odpowiednią wiedzę i umiejętności. W grupie barier związanych z organizacją można też wspomnieć o braku dyscypliny wśród uczniów, a także dezorganizacji procesu kształcenia (Rahat, Shah, 2014, s. 39). Barięią związaną z samymi uczestnikami, czyli uczniami i nauczycielem, jest przede wszystkim strach. Ze strony uczniów jest to obawa i lęk przed koniecznością przedstawienia swojego stanowiska czy poglądów dotyczących zagadnienia, które mogą spotkać się z krytyką. Z kolei nauczyciel może czuć strach przed ewentualnym ujawnieniem wybiórczości posiadanej wiedzy, co niewątpliwie będzie miało wpływ na jego autorytet. Może zatem wykorzystywać w swojej pracy tylko wybrane, dobrze znane metody lub wcale z nich nie korzystać. Osoby nieśmiałe nie będą chciały brać aktywnego udziału w ćwiczeniach z powodu braku pewności siebie. Trudnością w korzystaniu z metod aktywizujących może być również lekceważący stosunek uczniów, brak motywacji czy zainteresowania działaniami podejmowanymi przez nauczyciela. Należy podkreślić, że duży udział w powodzeniu metod aktywizujących ma struktura klasy oraz więzi między uczniami. Bariery metod aktywizujących wpływają również od samych nauczycieli, którzy nie umieją odpowiednio zaplanować zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących. Głównym tego powodem jest błędnie oszacowany czas, potrzebny na realizację zamierzonych czynności. Poza tym zbyt precyzyjne planowanie uniemożliwia swobodę oraz ogranicza spontaniczność uczniów, która jest przecież kluczowym elementem tych metod. i pozorne osiągnięcie zamierzonego celu. Ogromną barierą jest również wewnętrzna niechęć nauczycieli do dodatkowej pracy. Nie ulega wątpliwości, że przygotowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących jest szeregiem działań, które wymagają większego wysiłku, lecz przynoszą też większe korzyści dla uczniów. Brak umiejętnego oceniania możliwości uczniów, a przy tym brak wiary w ich możliwości, jest kolejną barierą. Generuje ona różnego rodzaju błędy w działaniu nauczyciela, np. niepotrzebne wtrącanie się w pracę uczniów, blokowanie szansy na wypracowanie własnych pomysłów oraz narzucanie im gotowych rozwiązań. Działania te są sprzeczne z ideami metod aktywizujących.

2. Metodologia badań własnych

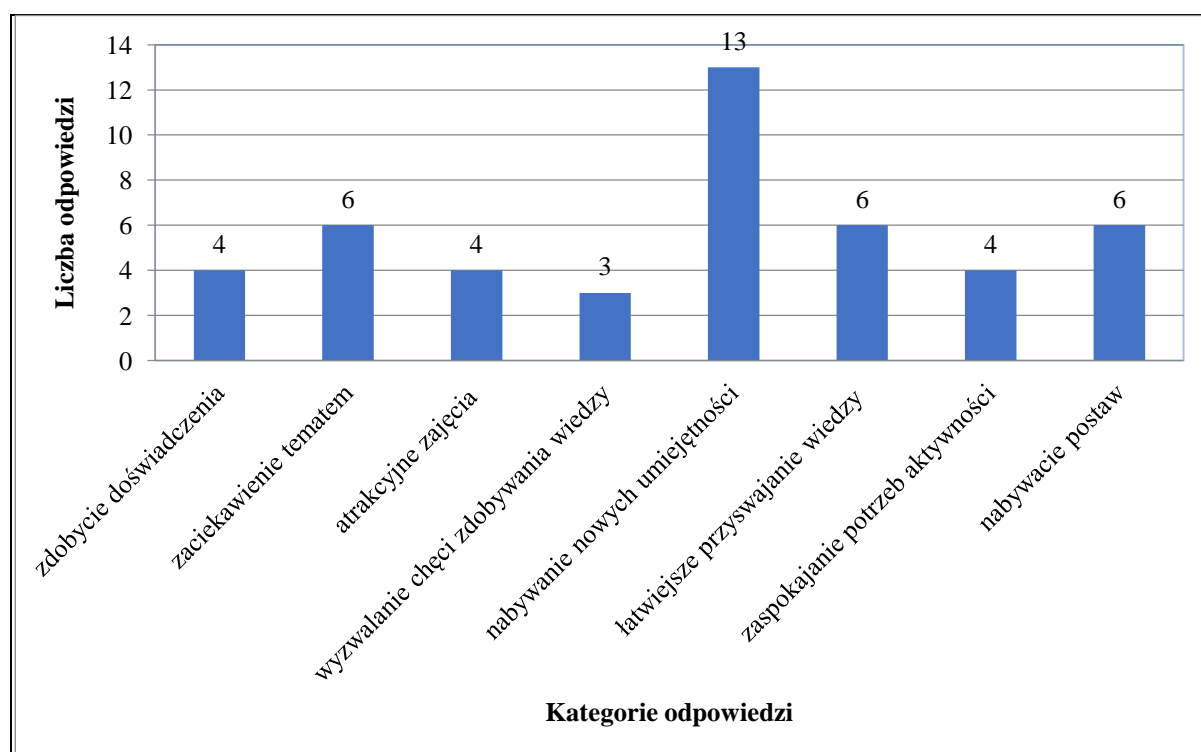
Zagadnienie dotyczące zebrania opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o korzyściach i trudnościach w stosowaniu metod aktywizujących zostało przeze mnie pogłębione poprzez badania empiryczne.

Sformułowany przeze mnie problem badawczy brzmiał następująco: **Czy i jakie są korzyści oraz trudności w stosowaniu metod aktywizujących w procesie nauczania w opiniach badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?**

Aby uzyskać rzetelny materiał badawczy, posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego z uwzględnieniem techniki ankiety, metodą obserwacji (7 zajęć lekcyjnych po 45 min) oraz analizą dokumentów opisów zajęć, zawartych w dziennikach praktyk studentek II roku studiów magisterskich specjalności edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu (30 godzin zajęć). Badania prowadziłam w 8 szkołach podstawowych z terenu wiejskiego oraz miejskiego z powiatu nowosądeckiego. Badaniom poddane zostały nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej (30 osób). Badania prowadziłam od marca do maja 2018 roku.

3. Analiza wyników badań własnych

W literaturze przedmiotu badacze opisują wiele korzyści wynikających ze stosowania metod aktywizujących. Zależą one od sposobu posługiwania się tymi metodami przez nauczyciela, który dzięki nim, we wspólnej pracy z uczniami, wydobywa całe bogactwo różnorodnych korzyści. Odnoszą się one oczywiście do ucznia, ale także do nauczyciela, o czym sami zainteresowani często zapominają.



Wykres 1. Korzyści wynikające ze stosowania metod aktywizujących dla uczniów w opinii badanych nauczycielek (N= 20).

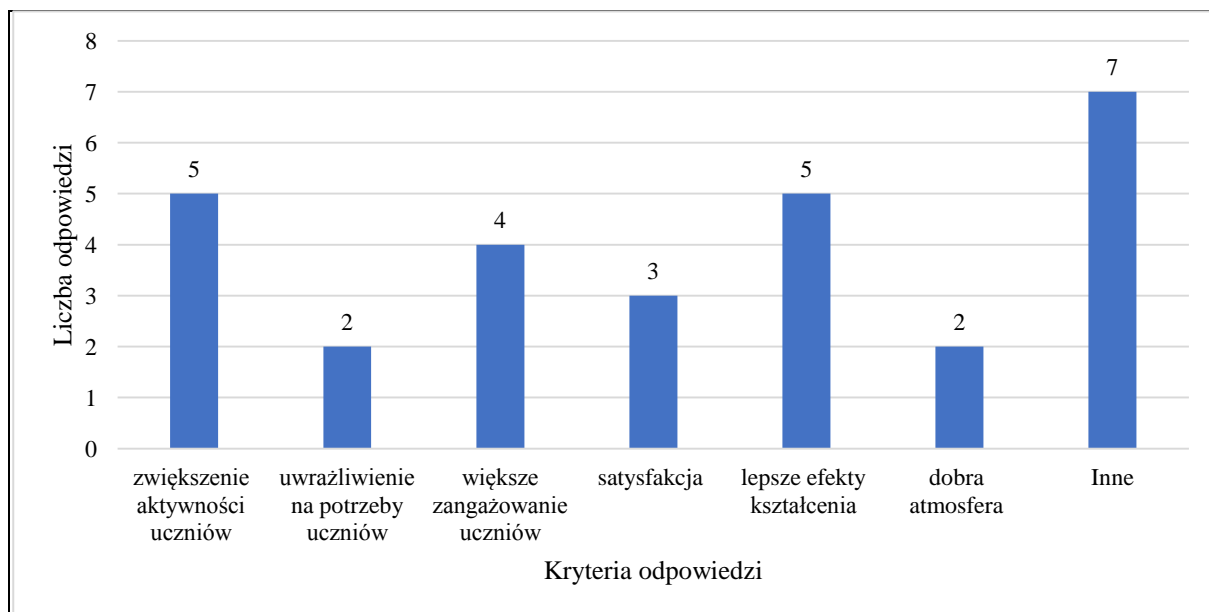
* Liczba wszystkich wskazań równa 46

Źródło: badania własne.

Na pytanie o korzyści wynikające dla ucznia ze stosowania metod aktywizujących udzieliło odpowiedzi 20 nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej, a w tym: 8 osób udzieliło po 1 odpowiedzi, 4 osoby udzieliły po 2 odpowiedzi, z kolei 4 nauczycielki po 3 odpowiedzi, 2 nauczycielki po 4 oraz 2 nauczycielki po 5 odpowiedzi. Wynika z tego, że tylko 2 nauczycielki zauważają więcej korzyści dla uczniów ze stosowania metod aktywizujących.

Z przedstawionego na wykresie 1 materiału badawczego wynika, że najczęściej nauczycielek zauważa taką korzyść dla uczniów jak nabywanie nowych umiejętności (13 odpowiedzi). Wśród wspomnianych umiejętności badane nauczycielki wymieniają takie umiejętności jak: „współpraca w grupie, aktywne uczestniczenie w dyskusjach, formułowanie argumentów oraz bronienie swoich poglądów, logiczne myślenie, obiektywna ocena swojej pracy oraz innych osób, rozwiązywanie różnorodnych problemów w sposób twórczy”. Wśród pozostałych korzyści dla uczniów wynikających ze stosowania metod aktywizujących, badane nauczycielki wymieniły: zaciekawienie tematem (6 odpowiedzi), łatwiejsze przyswajanie wiedzy (6 odpowiedzi), nabycie postaw (6 odpowiedzi), zdobycie doświadczenia (4 odpowiedzi), atrakcyjne zajęcia (4 odpowiedzi), możliwość zaspakajania potrzeby aktywności (4 odpowiedzi). Jedna z nauczycielek uściśliła swoją wypowiedź dotyczącą potrzeby aktywności uczniów w następujących słowach: „metody aktywizujące zaspakajają potrzeby uczniów w obrębie aktywności: emocjonalnej, intelektualnej, sensorycznej oraz werbalnej”. Najmniej odpowiedzi uzyskała korzyść wyzwania w uczniach chęci zdobywania wiedzy.

Na pytanie dotyczące korzyści wynikających ze stosowania metod aktywizujących dla nauczycieli w ich opiniach odpowiedziało 20 nauczycielek, łączna liczba uzyskanych odpowiedzi to 28, a w tym: 20 osób udzieliło po 1 odpowiedzi, a 2 osoby podały po 4 odpowiedzi. Wynika z tego, że tylko 4 nauczycielki zauważają dla siebie więcej niż 3 korzyści ze stosowania metod aktywizujących. Na wykresie 2 widać, że badane nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej wymieniają jako korzyści dla nauczycieli wynikające ze stosowania metod aktywizujących: lepsze efekty kształcenia (5 odpowiedzi), zwiększenie aktywności uczniów (5 odpowiedzi), większe zaangażowanie uczniów (4 odpowiedzi), satysfakcję z pracy (3 odpowiedzi), uwrażliwienie na potrzeby uczniów (2 odpowiedzi), dobrą atmosferę (2 odpowiedzi). Wśród innych korzyści, które uzyskały po 1 odpowiedzi można wymienić: zdobycie nowych doświadczeń przez uczniów, mniejszą aktywność nauczyciela, zwiększenie skuteczności kształcenia, ciekawszą pracę, możliwość obserwacji uczniów, dobrą organizację czasu. Jedna nauczycielka odpowiedziała, że nie widzi żadnych korzyści dla siebie wynikających ze stosowania metod aktywizujących w pracy.

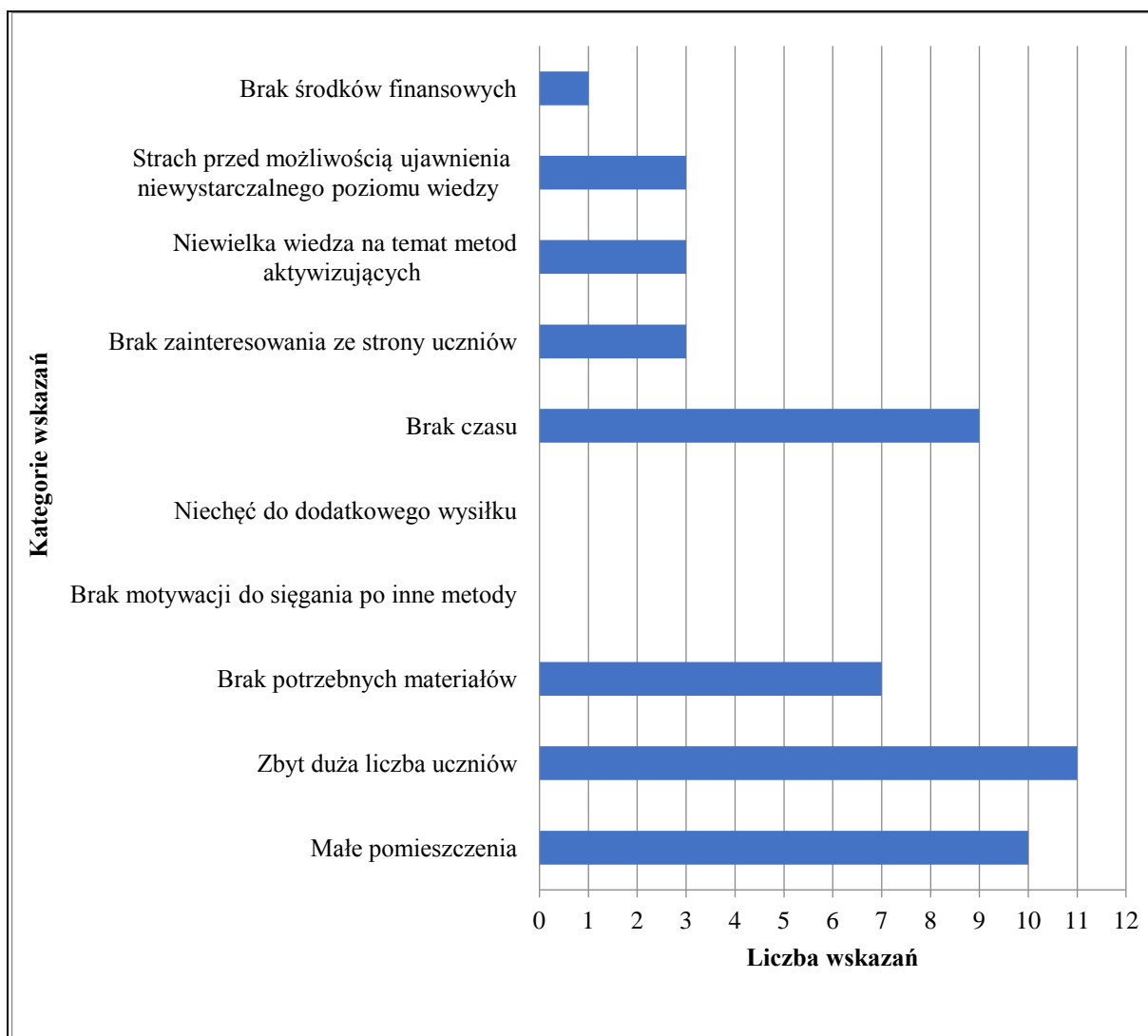


Wykres 2. Korzyści ze stosowania metod aktywizujących dla nauczycieli w opinii badanych nauczycielek (N=20).

* Liczba wszystkich odpowiedzi równa 28

Źródło: badania własne.

Wśród badanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej 11 deklaruje, że nie napotkało na żadne trudności podczas stosowania metod aktywizujących, z kolei aż 17 z nich natrafiło na różnego rodzaju trudności. Materiał badawczy dotyczący tego zagadnienia został zawarty na wykresie 2. Odpowiedzi udzieliło 17 nauczycielek, z czego 7 dokonało dwóch wyborów, 6 nauczycielek trzech wyborów, a 4 nauczycielki po cztery wybory. Z analizy materiału badawczego wynika, że nauczycielki mają najwięcej trudności z licznymi klasami (11 wyborów). Podobny wynik uzyskała trudność, jaką są małe pomieszczenia (10 wyborów) oraz brak czasu (9 wyborów). Wśród trudności w stosowaniu metod aktywizujących badane nauczycielki wskazały również brak potrzebnych materiałów (7 wyborów). Po tyle samo wyborów uzyskały takie trudności jak: brak zainteresowania ze strony uczniów, niewielka wiedza na temat metod aktywizujących oraz strach przed możliwością ujawnienia niewystarczającego poziomu wiedzy (po 3 wybory). Wśród udzielanych odpowiedzi tylko jedna osoba wskazała na trudność, jaką jest brak środków finansowych. Żadna z nauczycielek nie wybrała takich trudności, jak: niechęć do dodatkowego wysiłku oraz brak motywacji do sięgania po nowe metody.

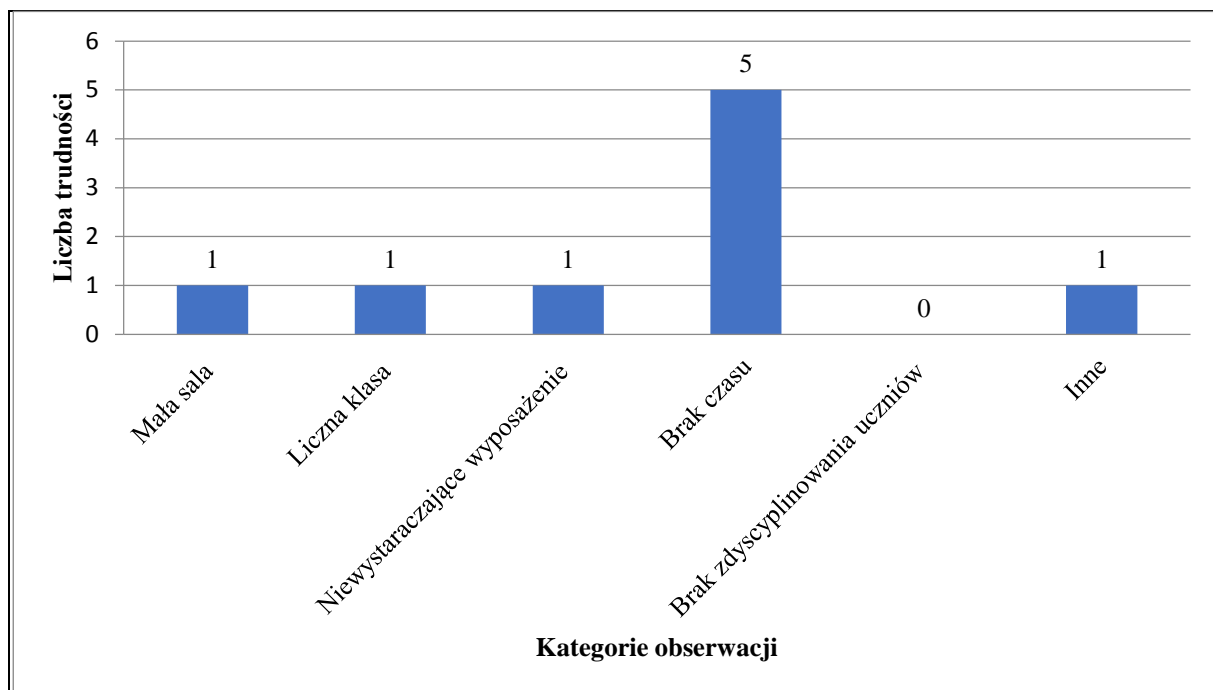


Wykres 3. Trudności w stosowaniu metod aktywizujących w opiniach nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej (N= 17).

* Liczba wszystkich wskazań równa 48

Źródło: badania własne.

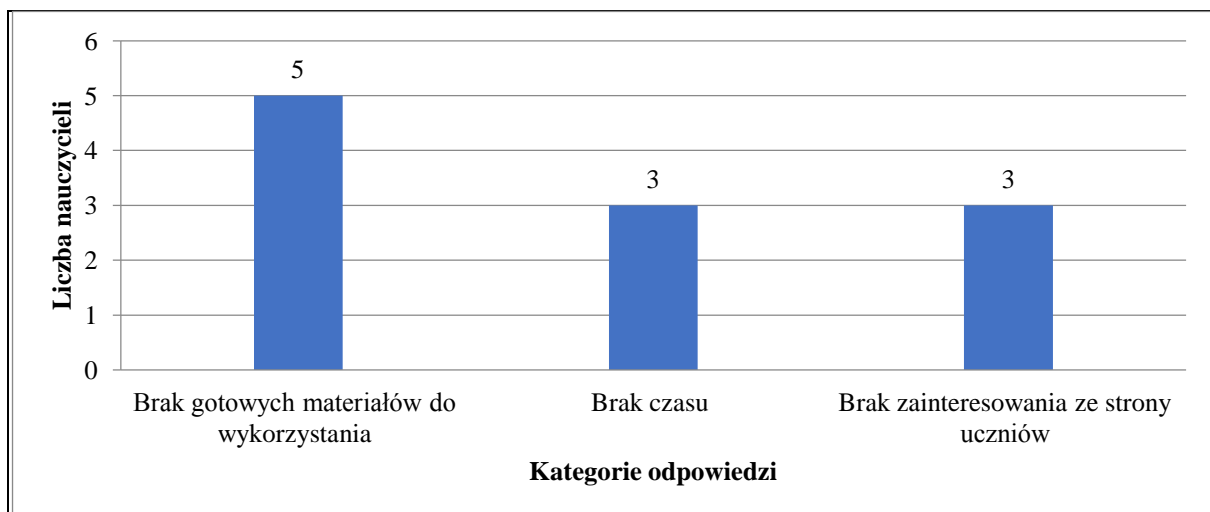
Oprócz analizy wypowiedzi badanych nauczycielek, w celu zweryfikowania zgromadzonego materiału posłużyłam się obserwacją zajęć edukacyjnych w klasach I-III.



Wykres 4. Trudności w stosowaniu metod aktywizujących zaobserwowane podczas zajęć (N=7).
Źródło: badania własne.

Z materiału badawczego zamieszczonego na wykresie 4 wynika, że najczęściej zaobserwowaną trudnością w stosowaniu metod aktywizujących jest brak czasu (5 obserwacji). W wielu przypadkach nauczycielka nie zdążyła zrealizować wszystkich zadań na czas, ponieważ wcześniej wykonywane działania pochłaniały więcej czasu niż przewidywała. Pozostałe trudności zaobserwowano jednorazowo, a są wśród nich trudności, takie jak: mała sala, liczna klasa, niewystarczające wyposażenie. Wśród innych trudności, które nie były wyszczególnione w kategoriach obserwowalnych, zwrócono uwagę na zachowanie nauczycielki: wydawała bardzo niejasne polecenia uczniom. Prowadzone przez nią zajęcia były nie płynne, przez co uczniowie mieli trudności ze skupieniem się. Nie zostało zaobserwowane, aby nauczycielki miały problem z dyscypliną w klasie.

W trakcie prowadzonych przeze mnie badań starałam się również ustalić, które z trudności w stosowaniu metod aktywizujących badane nauczycielki uznają za najbardziej zniechęcające do projektowania pracy dydaktycznej z ich wykorzystywaniem. Wyniki te przedstawiam graficznie na wykresie 5.



Wykres 5. Trudności mogące najbardziej zniechęcić nauczyciela do stosowania metod aktywizujących w opinii badanych nauczycielek (N=11).

Źródło: badania własne.

Wśród trudności, które w opinii badanych nauczycielek mogą najbardziej zniechęcać do stosowania metod aktywizujących (wykres 5), należy wskazać na brak gotowych materiałów do wykorzystania na zajęciach (5 nauczycielek). Tyle samo nauczycielek uważa, że zniechęcać może brak czasu i brak zainteresowania ze strony uczniów. Jedna z nauczycielek uściśliła swój wybór w następujących słowach: „Według mnie najbardziej może zniechęcać brak czasu – nie tylko podczas zajęć, ale również brak czasu na przygotowanie pomocy do zajęć prowadzonych za pośrednictwem metod aktywizujących”. Inna nauczycielka uzasadnia z kolei swój wybór w następujących słowach: „Nie ma nic bardziej zniechęcającego, jak widok braku jakiegokolwiek zainteresowania ze strony uczniów, nawet jeśli zajęcia były przeprowadzone bardzo ciekawie i atrakcyjnie”.

Z przedstawionego materiału badawczego wynika, że nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej podają więcej przykładów różnych korzyści związanych ze stosowaniem metod aktywizujących dla siebie niż dla uczniów. Wśród trudności nauczycielki wymieniły liczne klasy oraz małe pomieszczenia klasowe. W odniesieniu do literatury przedmiotu można uznać, że wymienione trudności w stosowaniu metod aktywizujących wynikają ze sposobu organizacji pracy szkoły, na którą nauczyciel nie ma wpływu. Wśród trudności, które najbardziej zniechęcają nauczycieli do stosowania metod aktywizujących, wymieniali brak gotowych materiałów do wykorzystania w pracy z uczniami na zajęciach.

Podsumowanie

Odpowiadając na postawiony problem badawczy, można uznać, że badane nauczycielki zauważają korzyści zarówno dla uczniów, jak też dla siebie, wynikające z wykorzystywania metod aktywizujących w procesie szkolnej edukacji. Najczęściej wymienianą korzyścią dla uczniów jest nabywanie nowych umiejętności, z kolei dla nauczycieli lepsze efekty kształcenia oraz zwiększenie aktywności uczniów. Prócz korzyści, badane nauczycielki doświadczają również trudności związanych z wykorzystywaniem metod aktywizujących. Wśród nich najczęściej wskazywały one były zbyt liczne klasy. Z przeprowadzonych przeze mnie obserwacji zajęć w edukacji wczesnoszkolnej wynika, że największą trudnością jest niewystarczająca ilość czasu, a nie liczne klasy. Trudności zniechęcające nauczycieli, w ich opinii, to z kolei brak gotowych materiałów, które mogliby wykorzystać do zajęć.

Generalizując, wykorzystywanie metod aktywizujących w nauczaniu ma wiele zalet, ale też sporo barier. Uczniowie zyskują nowe kompetencje oraz wiedzę, uczą się w przyjemny i aktywny sposób, a ich osiągnięcia są wyższe. Nauczyciele zaś, mimo trudu wkładanego w organizację zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących, mogą w pełniejszy sposób zapewniać podopiecznym bogatsze doświadczenia edukacyjne. Świadome i refleksyjne korzystanie nauczycieli z szerokiej palety metod aktywizujących pozwoli dzieciom na samodzielne dochodzenie do wiedzy, zgodnie z ich możliwościami rozwojowymi. Przekonanie nauczycieli o zaangażowaniu i pozytywnej motywacji oraz wdrażanie uczniów do odpowiedzialności za efekty nauczania może przełamywać stereotyp nadmiernego wykorzystywania w procesie dydaktyczno-wychowawczym tradycyjnych metod opartych na słowie tj. pogadanka i praca z książką (Zacłona, 2012, s. 42). Koncentrowanie się na poszukującym toku nauczania i pracy metodami aktywizującymi pozwala dziecku w młodszym wieku szkolnym być aktywnym podmiotem oddziaływań edukacyjnych.

Bibliografia

- Adamkiewicz, J. (2011). Aktywizujące metody i techniki pracy w klasach I-III. W: J. Adamkiewicz (red.), *Wybrane zagadnienia w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w teorii i praktyce* (s. 47-63). Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy.
- Dzierzgowska, I. (2006). *Jak uczyć metodami aktywnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Nowak, J., Sobieszczyk, M. (2007). Metody aktywizujące a efektywność kształcenia na etapie wczesnoszkolnym. W: H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego: implikacje dla teorii i praktyki* (234-241). Katowice: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Rahat, T., Shah, I. (2014). *Effect of Activity Based Teaching Method in Science*. Pozyskano z: www.isaet.org/images/extraimages/K314003.pdf.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wasielewski, M. (2011). Kształcenie aktywizujące w perspektywie edukacji jutra. W: E. Smak, K. Wereszczyńska i M. Ganczarska (red.), *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole* (s. 40-55). Opole: Wydawnictwo Nowik.
- Zacłona, Z. (2010). Metody aktywizujące w edukacji dziecka. W: Z. Zacłona, *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (s. 10-16). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zacłona, Z. (2012). *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Anna RÓWIŃSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ZAINTERESOWANIA CZYTELNICZE UCZNIÓW KLAS I-III

Streszczenie

Dzieci w młodszym wieku szkolnym bardzo wiele zyskują w kontakcie z książką. Literatura ma duże znaczenie w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym uczniów. Przy wyborze książek do czytania towarzyszą dzieciom zarówno rodzice, nauczyciele, jak i bibliotekarze. Starają się oni ukierunkować ich zainteresowania czytelnicze i pomóc dokonać właściwych wyborów. Artykuł przedstawia badania, w których przedstawiam opinie badanych dzieci edukacji wczesnoszkolnej na temat czytanych książek.

Słowa kluczowe: czytelnictwo, zainteresowania czytelnicze, dziecko, edukacja wczesnoszkolna.

Summary

During early school education children benefit greatly from reading books. Literature plays important role in the cognitive, emotional and social development of pupils. Parents, teachers and librarians all help children to choose books to read. They try to guide interests of children and help them make right decisions. This article describes the research concerning the opinions of the surveyed early school education children concerning books red.

Key words: reading, literary interests, child, early school education.

1. Zainteresowania czytelnicze dzieci w teorii pedagogicznej

1.1. Zdefiniowanie podstawowych pojęć

Rozpoczynając rozważania na temat zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym, na wstępie zwrócę uwagę na pojęcie „zainteresowanie” i omówię je w kontekście czytelnictwa. Zasadne jest także zastanowienie się nad kwestią zdefiniowania młodszego wieku szkolnego, czyli okresu późnego dzieciństwa, do którego będę odnosiła zainteresowania czytelnicze. W początkowej części artykułu postaram się szczegółowo omówić powyższe zagadnienia, bazując na literaturze przedmiotu, w której zostały one przedstawione i rozwinięte.

S. Reber w *Słowniku psychologicznym* definiuje zainteresowanie jako zamięłowanie, inklinację, zaciekawienie, predylekcję czy sympatię; określa je także jako tzw. „żyłkę”. Praktyka psychologiczna wyjaśnia powyższy termin, używając określeń: motywacja, ciekawość, uwaga, ukierunkowanie na cel, dążenie czy świadomość (Reber, 2000, s. 869). Ł. Mrózek zaznacza również, że w kontekście zainteresowań istotne jest nie tyle obiektywne poznanie, lecz przyjemność wynikająca z przeżywania poznawczego, związana z pragnieniem zdobycia dalszej wiedzy o przedmiocie interesującego zjawiska (Słoniewska, 1959, s. 10; za: Mrózek, 2016, s. 5). Wyżej wymienione definicje w sposób jasny i klarowny określają zainteresowania zarówno jako elementy tkwiące w samym człowieku i pobudzające go do aktywności (w odniesieniu do książki będą to np. zaciekawienie, zwracanie uwagi itp.), jak też jako dziedzinę wiedzy, którą ktoś zgłębia, w tym przypadku czytelnictwo.

W szerszym kontekście pojęcie „zainteresowanie” opisane jest w Encyklopedii psychologii według A. Guryckiej. Autorka ta wyraża przekonanie, że termin ten jest mało precyzyjnie dookreślany, co powoduje, że często utożsamiany jest z zamięłowaniem, ciekawością, a sam dyskurs nad tym pojęciem jest wieloaspektowy i niezbyt efektywny. Z uwagi na bardzo rozległą i długą historię studiów teoretycznych nad tym pojęciem A. Gurycka przedstawia modelową definicję zainteresowań. W jej ujęciu „zainteresowanie jest to względnie trwała obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata, przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk, to znaczy: 1 – w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków, zależności zachodzących między nimi, a także wybranych problemów; 2 – w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz 3 – w przeżywaniu różnorodnych uczuć (pozytywnych i negatywnych) związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy” (Gurycka, 1998, s. 1078). Powyższa definicja zawiera trzy człony o różnych stopniach ogólności. Pierwszy z nich określa zainteresowanie tylko jako trwałą, obserwowalną dążność do poznawania rzeczywistości. Należy zauważyć, że definicja łącząca pierwszy i drugi element, poszerzona jest o człon ukierunkowania aktywności poznawczej na określoną dziedzinę wraz z wybiórczym stosunkiem do pewnych zjawisk. W trzecim zapisie z kolei obraz zainteresowań jest najbardziej szczegółowy, gdyż uwzględnia zarówno dostrzeganie pewnych cech, problemów, związków, zależności, związanych z ich badaniem, rozwiązywaniem, jak również przeżywaniem różnorodnych uczuć, które wynikają z posiadania nabytej wiedzy (Ibidem, s. 1078-1079).

Definicja przedstawiona przez A. Gurycką jest bardzo obszerna, w szerokim zakresie wyjaśnia pojęcie „zainteresowanie” i pomaga zrozumieć różne aspekty tego zjawiska. Podaje też różne stopnie ogólności pojęcia w celu dookreślenia jego istoty. Efektem powyższej modelowej definicji zainteresowań jest wyraźny, dogłębny obraz interesującego mnie zagadnienia.

Bardzo istotne dla niniejszego opracowania jest też wyjaśnienie pojęcia „czytelnictwo”. J. Truskolaska stwierdza, że jest to sposób spędzania wolnego czasu, który jest przez większość uważany za jeden z najbardziej wartościowych i który chcielibyśmy zaszczerpić swoim podopiecznym (2007, s. 8). E. Czaplejewicz podaje następujące określenie: „Czytanie polega właściwie na podejmowaniu lub tworzeniu odniesień. (...) rozumienie języka tekstu polega na rozpoznaniu świata, do którego się odnosi” (1986; za: Leszczyński, Zajac, 2013, s. 57). W literaturze przedmiotu termin „czytanie” znajduje swoje odzwierciedlenie również w definicji wysuwającej na pierwszy plan osobę, która czyta dziecku. W tym ujęciu czytanie określane jest szeroko, również jako specjalna formuła, dzięki której przekazujemy dziecku opowieści – ustne i zapisane. To zespół oddziaływań, przy użyciu których zapoznajemy młodego czytelnika z różnymi formami wypowiedzi literackiej przez pośrednika (Ungeheuer-Gołąb, 2011, s. 31). Czytanie odbywa się także poprzez samodzielną lekturę książek przez dziecko. Choć czytelnictwo i czytanie to powszechnie znane terminy i nie ma kłopotów z ich rozumieniem, stwierdzam, że zdefiniowanie ich jest jak najbardziej zasadne, ponieważ przytoczenie ich znaczenia oddaje wartość czytania i książek w życiu dzieci oraz przedstawia sposoby rozwijania czytelnictwa.

Na podstawie wcześniej przytoczonych rozważań stwierdzam, że zainteresowania czytelnicze to taka aktywność czytelnika, która zmierza do uzyskania jak najlepszej pozycji w swojej dziedzinie, przejawiająca się umiejętnością selekcji, dostrzegania związków, zależności między światem literackim a rzeczywistym oraz umiejętnością przeżywania tekstów literackich i wysuwania wniosków na podstawie przeczytanej literatury.

Kolejnym terminem, który warto sprecyzować jest „młodszy wiek szkolny”, gdyż moim celem moich badań było ukazanie zainteresowań czytelniczych dzieci w tym okresie rozwoju. Młodszy wiek szkolny to okres późnego dzieciństwa, czyli od 7.-12. roku życia. Definiuje się go jako czas przejścia od dzieciństwa do adolescencji. Głównym momentem wejścia w ten etap rozwoju jest I klasa szkoły podstawowej, zaś klasa VI stanowi przejście od fazy dzieciństwa do fazy dorastania, czyli okresu wczesnej adolescencji (Stefańska-Klar, 2007, s. 130).

Młodszy wiek szkolny, a w szczególności jego pierwsze lata, są dla dziecka bardzo ważnym etapem w życiu. To czas, w którym dziecko staje się uczniem, co wiąże się z podjęciem wielu nowych obowiązków, dostosowaniem się do zasad panujących w środowisku szkolnym, a także przyswojeniem wymaganej wiedzy. W okresie tym wymaga się od dziecka przyjęcia odpowiedniej postawy, systematyczności w pracy szkolnej oraz wykazywania się umiejętnościami z różnych dziedzin. Nie należy zapominać, że dla prawidłowego, wszechstronnego rozwoju dziecka niezbędne jest umożliwianie i dostarczanie mu odpowiedniej literatury oraz dbanie o to, aby uczeń przyjął otwartą postawę w stosunku do książek. Docenić trzeba też „wartości, które niesie ze sobą książka i mając świadomość jej wychowawczego wpływu na wielostronny rozwój osobowości, dorośli – rodzice i nauczyciele – powinni tworzyć w sposób odpowiedzialny sytuacje systematycznego nawyku (...) zachęcania ich (dzieci) do samodzielnego kontaktu z książką. Wychodząc naprzeciw upodobaniom czytelniczym dzieci i potrzebie rozwojowej ciekawości poznawczej, można jednocześnie kształtować gust i smak estetyczny młodego czytelnika” (Zacłona, 2011, s. 12-13).

1.2. Charakterystyka wybranych obszarów rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym w kontekście przygotowania do odbioru literatury

Jednym z ważnych pojęć, nad którym należy się skoncentrować, ponieważ w praktyce ma ono znaczący wpływ na przygotowanie dziecka do odbioru tekstów pisanych, jest „gotowość szkolna”. A. Brzezińska charakteryzuje je jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju, który pozwoli mu sprostać obowiązkom szkolnym, będące efektem integracji pomiędzy dojrzewaniem biologicznym, rozwojem pobudzonym przez czynniki środowiskowe oraz aktywnością własną dziecka i ofertą edukacyjną szkoły” (2002, s. 41). Według tej autorki, uczeń powinien rozpocząć naukę szkolną, kiedy osiągnie odpowiedni poziom w swoim rozwoju, co ma ogromne znaczenie dla jego dalszej edukacji. Dziecko, będąc przygotowane do wejścia w nowy etap swojego życia, lepiej będzie znosiło ewentualne niepowodzenia i porażki. Ogromnie ważne jest zatem, aby dbać i towarzyszyć mu na drodze jego rozwoju poznawczego, fizycznego oraz emocjonalnego. Odpowiednie stymulowanie poszczególnych sfer rozwoju ma również odbicie w dziecięcym czytelnictwie. Poruszenie przeze mnie tych kwestii jest zasadne ze względu na podkreślany często w społeczeństwie fakt, że dbanie o wszechstronny rozwój dziecka jest elementem sprzyjającym czytelnictwu wśród najmłodszych, ponieważ dziecko zaciekawione światem będzie w naturalny sposób dążyło do tego, aby czerpać wiedzę o rzeczywistości z różnych źródeł, w tym z książek.

W celu umożliwienia dziecku odpowiedniego odbioru tekstu literackiego, należy przede wszystkim umożliwić mu opanowanie techniki czytania. Dziecko, aby mogło nauczyć się czytać, powinno dysponować koniecznymi zdolnościami z zakresu analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej, dzięki którym może ono spostrzegać i odróżniać od siebie zarówno proste, jak i złożone znaki graficzne. Zdolność ta pozwala na rozpoznawanie głosek wypowiedzianych oddzielnie, ale też stanowiących części wyrazów. Aby dziecko poprawnie czytało, bardzo ważne jest wyćwiczenie u niego odpowiedniego poziomu słuchu fonematycznego oraz

prawidłowej wymowy głosek. Powyższe umiejętności są niezbędne do prawidłowego czytania, ale również poprzez czytanie te sprawności zostają nabywane i utrwalane, co pomaga także w nauce pisania ze słuchu (Stefańska-Klar, 2007, s. 133).

Najważniejsze z perspektywy rozwijania u dziecka zainteresowań książką i doskonalenia jego umiejętności czytania są procesy poznawcze. Procesy te „to wszystkie czynności psychiczne, które służą człowiekowi do uzyskania orientacji w otoczeniu. Dzięki nim jednostka może zdobywać informacje i budować swoją wiedzę o świecie zewnętrznym i samej sobie. Podstawowe rodzaje procesów poznawczych to odbieranie wrażeń, spostrzeganie, procesy pamięci i myślenie” (Włodarski, Matczak, 1998; za: Radziwiłłowicz, 2004, s. 47). R. Stefańska-Klar skupia się, podobnie jak W. Radziwiłłowicz, na procesach poznawczych, tj. uwaga, pamięć, myślenie. Za ich pomocą uczeń potrafi poprawnie czytać pod względem technicznym, odbierać tekst literacki, przeżywać, a także wyobrażać sobie przeczytane historie lub tworzyć własne zakończenia czy interpretacje (2007, s. 134-36). Rozwój tych obszarów osobowości dziecka jest szczególnie ważny w kwestii zgłębianego przez niego zagadnienia.

Uwaga – jako proces poznawczy – definiowana jest w książce W. Radziwiłłowicz w następującym ujęciu: „jest mechanizmem redukcji nadmiaru informacji. Jej podstawowe funkcje to selektywność, czyli zdolność do wyboru jednego bodźca, źródła stymulacji lub ciągu myśli kosztem innych; czujność, czyli zdolność do długotrwałego oczekiwania na pojawienie się określonego bodźca (sygnału) połączona z ignorowaniem pozostałych bodźców (szumu); przeszukiwanie, czyli systematyczne badanie pola percepcji w celu wykrycia obiektów spełniających założone kryterium” (Nęcka, 1994; za: Radziwiłłowicz, 2004, s. 51). Z powyższego cytatu wynika, że proces ten ma niepodważalne znaczenie w rozwoju czytelnictwa u dzieci, gdyż uczeń, czytając, powinien potrafić skoncentrować swoją uwagę na konkretnym bodźcu, wygłuszyć w swoim umyśle sygnały dochodzące z otaczającego go świata i wzbudzić w sobie motywację do podjęcia działania ukierunkowanego na określony cel, w tym wypadku czytanie literatury.

Naukowcy zajmujący się psychologią rozwoju człowieka podkreślają, że uwaga ma podstawowe znaczenie dla rozwoju procesów poznawczych – sprawia, że dziecko może skupić się na przedmiocie, który jest celem jego percepcji, np. na treści tekstu czytanego. Dzięki niej uczeń jest w stanie uzyskać potrzebne mu informacje oraz przetworzyć je i zapamiętać. W okresie późnego dzieciństwa, a więc na etapie młodszego wieku szkolnego, widoczny jest postęp w funkcjonowaniu uwagi u dzieci w porównaniu do lat wcześniejszych, kiedy to miała ona charakter mimowolny i koncentrowała się na bodźcach atrakcyjnych. W miarę dorastania i uczenia się, u dzieci dojrzewa centralny układ nerwowy, co powoduje kontrolowanie przez nich swojej uwagi i wpływa znacząco na proces edukacyjny. Uczniowie oczywiście różnią się stopniem jej koncentrowania w zależności od cech indywidualnych czy temperamentu (Stefańska-Klar, 2007, s. 134-36).

Następnym elementem odgrywającym niebagatelną rolę w kształtowaniu zainteresowań czytelniczych jest pamięć, której rozwój jest widoczny w okresie późnego dzieciństwa: z pamięci mechanicznej stopniowo w coraz bardziej logiczną. Dzieci zaczynają kategoryzować oraz porządkować informacje; zmienia się również tendencja do zapamiętywania poznanego materiału przekształca się stopniowo w rozumienie treści czytanego tekstu, z równoczesną analizą, przekształcaniem oraz organizacją informacji przedstawionych w przeczytanym materiale (Ibidem). Duże znaczenie pamięć odgrywa w rozwijaniu zainteresowań czytelniczych dzieci, gdyż zapamiętane i uporządkowane informacje, a także historie, które poznają dzięki lekturze książek, mogą skłaniać młodego czytelnika do sięgania po teksty pisane, aby poszerzać swoje wiadomości lub wejść w bliski im świat literacki.

Aby dziecko mogło się prawidłowo rozwijać, niezbędne są mu również umiejętności komunikacyjne, które nabywa i ćwiczy także w trakcie czytania. Jest to bardzo ważny obszar funkcjonowania ucznia w społeczności szkolnej i rówieśniczej. Uczeń w młodszym wieku szkolnym odkrywa zależności pomiędzy częściami mowy, np. między przymiotnikiem a rzeczownikiem, co pozwala mu tworzyć przymiotniki od rzeczowników, a więc sprzyja słowotwórstwu. Komunikacja u dziecka staje się coraz bardziej złożona, zarówno pod względem treści, jak i form przekazu. Sprawne komunikowanie pozwala mu lepiej poznawać świat, budować odpowiednie relacje z otoczeniem, współdziałać z innymi oraz realizować różne intencje przy pomocy języka (Kamza, 2014, s. 39). Dziecko na etapie edukacji wczesnoszkolnej potrafi dostosować swój język do konkretnej sytuacji, np. wie, że inaczej będzie rozmawiał z nauczycielem, rodzicem, a jeszcze inaczej z kolegą z ławki. Autorka rozdziału książki opisująca młodszy wiek szkolny z perspektywy psychologii rozwojowej stwierdza, że wzrost umiejętności komunikacyjnych pozwala dziecku brać aktywny udział w zadaniach bardziej złożonych, które wymagają np. ustalenia celu, sposobów działania, a także sprostanie wyznaczonemu planowi oraz możliwość porozumienia się między członkami grupy, co jest niekiedy trudne w zespole rówieśniczym, a jakże istotne na tym etapie rozwoju (Stefańska-Klar, 2007, s. 141-42).

Kolejnym, ważnym obszarem z punktu widzenia rozwoju czytelnictwa u uczniów w młodszym wieku szkolnym jest rozwój moralny, który kształtuje się równocześnie z rozwojem poznawczym. Dziecko w czasie swojego dojrzewania umysłowego jest zdolne analizować, oceniać zdarzenia oraz sytuacje w odniesieniu do zakazów, nakazów i norm społecznych obowiązujących w danej społeczności, co jest znaczące dla jego zachowań w różnych sytuacjach społecznych (Ibidem, s. 136).

Równie istotna kwestia, którą należy poruszyć, analizując obszary ważne w kształtowaniu dojrzałości uczniów w kontekście czytelnictwa, dotyczy rozwoju emocjonalnego oraz – co za tym idzie – społecznego dziecka. W młodszym wieku szkolnym procesy samokontroli i samoregulacji u dziecka poddawane są ciągłym przemianom, co skutkuje tym, że jest ono w stanie opowiadać o swoich przeżyciach, a także wzrasta u niego świadomość własnych stanów emocjonalnych (Kamza, 2014, s. 23-24). Rozwój emocjonalny ucznia jest połączony ze społecznym, gdyż relacje, jakie dziecko ma z otoczeniem wpływają znacząco na jego psychikę, a także kształtują jego myślenie w różnych dziedzinach. Prawidłowe relacje z rodzicami dają mu poczucie bezpieczeństwa, wsparcie emocjonalne, poznawcze, dostarczają mu wzorów zachowań oraz kreują płaszczyznę, na której uczy się samodzielności. Kontakty z nauczycielami pomagają kształtować własną samoocenę, poczucie własnych kompetencji, dostarczają nowych wzorców i ideałów. Przebywanie z rówieśnikami uczy współdziałania, wzmacnia poczucie wartości dziecka, zaspokaja potrzebę przynależności, uczy przestrzegania norm grupowych, czy przyjmowania i wydawania opinii (Ibidem, s. 25-28). Relacje są nieodzownym elementem właściwej kondycji emocjonalnej dziecka, co przekłada się w pewien sposób na podejście ucznia do kwestii zgłębiania literatury. Dziecko prawidłowo rozwinięte emocjonalnie, posiadające właściwe wzorce dostarczane przez otoczenie, ma silne podstawy owych wzorców odpowiednich zachowań w różnych sytuacjach życiowych, a także jest w stanie dokonywać właściwych wyborów również w świecie literackim.

Na kształtowanie u ucznia potrzeby czytania i korzystania z książek wpływ mają różne czynniki. W powyższym rozdziale niniejszego artykułu scharakteryzowałam obszary rozwoju, mające znaczenie w rozwijaniu pasji dziecka do literatury wraz z krótkim odniesieniem do kwestii czytelnictwa. Odniesienie psychologii rozwoju do możliwości czytelniczych dziecka wskazuje, jak bardzo ważne jest dbanie o prawidłowy proces dorastania w różnych aspektach

rozwoju młodego człowieka, gdyż może on mieć związek z rozwojem zainteresowań czytelniczych. Fakt, że dziecko sięgnie po książkę wiąże się z różnymi czynnikami, zależnymi od niego, ale też pozostającymi bez jego wpływu. Poszczególne obszary rozwoju oraz ich rozwijanie mają nieodzowne znaczenie w kształtowaniu zainteresowań czytelniczych dzieci i odwrotnie – czytelnictwo dziecięce wywiera pozytywny wpływ na ich rozwój.

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

Badania naukowe charakteryzują się pewną strukturą oraz szeregiem czynności badawczych, które są niezbędne do prawidłowego ich przeprowadzenia i opracowania wyników po wcześniejszej analizie materiału empirycznego.

Na wstępie przedstawię przedmiot oraz cel badań własnych. M. Nowak twierdzi, że wyznaczenie, definiowanie (ustalenie) przedmiotu badań jest tożsame z wyodrębnianiem pewnego obszaru rzeczywistości z całej rzeczywistości życia (2008, s. 75). W odniesieniu do poruszanego tematu, jako przedmiot moich badań określam zainteresowania czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym. Istotne jest także skupienie się na celach prowadzonych badań. Posłużę się kryterium autorstwa E. Babbie, która wyróżnia takie cele, jak: eksploracja, opis i wyjaśnianie (2006, s. 110-113). Cel moich badań odnosi się do eksploracji i opisu zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Kolejnym, bardzo ważnym etapem na drodze planowania i organizowania procesu badawczego jest określenie problemu badawczego. M. Łobocki w próbie definiowania oraz wyjaśnienia zagadnienia problemów badawczych wskazuje na fakt, że nie każde pytanie, które badacz postawi jest w istocie problemem badawczym. Problemem badawczym jest pytanie, które „w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat (...) jest zwykle uszczegółowieniem celu badań; umożliwia bowiem dokładniejsze poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy badać” (Łobocki, 2010, s. 23). Na potrzeby omawianego zagadnienia określiłam następujący problem badawczy: **Jakie książki czytają badane dzieci z klas I-III?**

W dążeniu do rzetelnego przeprowadzenia badań należy także wyróżnić metody oraz techniki badawcze oraz opracować narzędzia badawcze. W tym celu wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego, a w jej ramach technikę ankiety oraz wywiadu. Badaniem ankietowym objęłam uczniów klas III, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, rodziców, bibliotekarzy (przygotowałam dla każdej z tych grup inne kwestionariusze ankiet). Wywiad został przeprowadzony wśród uczniów klas I-II. Uzyskałam dzięki temu informacje dotyczące tego, jakie książki czytają dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Kluczowe jest także określenie terenu badań oraz grupy badawczej. Materiał empiryczny został zebrany od uczniów i nauczycieli trzech szkół podstawowych. Grupa badawcza stanowiła łącznie 213 osób, w tym: 117 uczniów (z klasy I – 39, II – 37, III – 41), 7 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 80 rodziców badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym i 9 bibliotekarzy (Gminnej Biblioteki Publicznej w Ropie oraz Sądeckiej Biblioteki Publicznej w Nowym Sączu – oddziale dla dzieci, a także w bibliotekach w badanych szkołach).

3. Analiza i interpretacja wyników badań własnych

W tej części przedstawię wyniki badań własnych na temat zainteresowań czytelniczych dzieci w młodszy w wieku szkolnym, które poddam analizie ilościowej i interpretacji jakościowej. Wyniki podane w tabeli 2 uzyskałam po przeprowadzeniu wywiadu z dziećmi z klas I i II oraz ankiety w klasach III. Zbiorcze wyniki prezentuję w ujęciu tabelarycznym – uwzględniam w nim książki wskazywane przez dzieci, które uzyskały więcej niż jeden wybór. Dzieci podawały tytuły lub rodzaje czytanych książek; łącznie wszystkich odpowiedzi było 304.

Tabela 1

Książki czytane przez badane dzieci z klas I-III (N=107)

Lp.	Tytuły książek	Liczba odpowiedzi
1.	„O psie, który jeździł koleją”	17
2.	„Anaruk chłopiec z Grenlandii”	12
3.	„Brzydkie kaczątko”	10
4.	Seria książek „Magiczne drzewo”	9
5.	„Martynka”	9
6.	„Dzieci z Bullerbyn”	8
7.	„Karolcia”	8
8.	„Harry Potter”	7
9.	„Kopciuszek”	6
10.	„Zaczarowana zagroda”	6
11.	„Cudaczek wyśmiewaczek”	6
12.	Baśnie Braci Grimm	5
13.	„Trzy małe świnki”	5
14.	„Czerwony Kapturek”	4
15.	„Królewna Śnieżka”	4
16.	„Calineczka”	4
17.	„Księżniczka na ziarnku grochu”	4
18.	„Kot w butach”	4
19.	Seria „Kogutek Ziutek”	4
10.	„Koszmary Karolek”	4
21.	„Franklin”	4
22.	„Nela mała reporterka”	4
23.	„Plastusiowy pamiętnik”	4
24.	„Kubuś Puchatek”	3
25.	„Biuro detektywistyczne Lessego i Mai”	3
26.	„Reksio”	3
27.	„Przygody Plastusia”	3
28.	„Pippi Pończoszanka”	3
29.	„Franek”	3
30.	„Opowieści z Narnii”	3
31.	„Hania humorek”	3
32.	„Koszmary Karolek i nieznośna niania”	3
33.	„Królowa śniegu”	3
34.	„Król Lew”	3
35.	„Mała syrenka”	3
36.	„Dziewczynka z zapalkami”	3

37.	„Najfudbolniejszy”	3
38.	„Dzielny mały Karmel”	2
39.	„Tomcio Paluch”	2
40.	„Lilka i spółka”	2
41.	„Doktor Dolittle”	2
42.	„Momo, Ty łobuzie!”	2
43.	„Smerfy”	2
44.	„Zaopiekuj się mną. Gdzie jest Rudek?”	2
45.	„Nowe szaty cesarza”	2
46.	„Malina szal-dziewczyna”	2
47.	„Dziennik Tośki Marzec”	2
48.	Seria książeczek o przygodach „Rajdka – małej wyścigówki”	2
49.	„Mała syrenka”	2
50.	„Bolek i Lolek”	2
51.	Komiks „Asteriks i Obeliks”	2
52.	Seria: „Samochodzik Frank”	2
53.	„Przebieranki z marzeń”	2
54.	„Muzykanci z Bremy”	2
55.	„Kacze opowieści”	2
56.	„101 dalmateńczyków”	2
57.	„Pinokio”	2
58.	„Tom i Jerry”	2
59.	Inne	72
Razem		304

Źródło: badania własne.

Największą liczbę wskazań otrzymała książka R. Pisarskiego pt. „O psie, który jeździł koleją” – odpowiedziało tak 17 uczniów, co stanowiło 5,6% wszystkich wskazań. Następną najczęściej wskazywaną książką była „Anaruk chłopiec z Grenlandii” – 12 osób (3,9%), kolejno – „Brzydkie kaczątko” (10 dzieci – 3,3% odpowiedzi), seria książek „Magiczne drzewo” i „Martynka” (6%), „Dzieci z Bullerbyn” i „Karolcia” (5,2%). 2,3% wskazań było na pozycję literacką „Harry Potter”, a łącznie 5,1% wskazań odpowiedzi miały: „Kopciuszek”, „Zaczarowana zagroda”, „Cudaczek wyśmiewaczek”. Po 5 dzieci wskazało na „Baśnie Braci Grimm” oraz „Trzy małe świnki” (3,2%). Pozostałe książki ukazane w tabeli 2, których tytuły dzieci przytoczyły, otrzymały od 2 wskazań (takich było 14,7%); pozycje literackie, które otrzymały po 3 wybory dzieci stanowią 14% wszystkich wskazań, a 4 wybory na daną książkę – 13% ogółu uzyskanych. Badani uczniowie podawali także tytuły książek, które otrzymały po 1 wskazaniu (kategoria Inne w tabeli 2) – były to 72 odpowiedzi (23,7%), wśród których dowiedziałam się, że dzieci czytają także takie książki jak: „Atlas zwierząt”, wiersz „Skarżypyta”, „Zuzia w szpitalu”, „Bambi”, „Na ratunek Rufiemu”, „Krasnoludki”, „Mikołajek”, „Nowy zeszyt w kratkę”, „Biedny Pettson”, „Czytam sobie”, seria książek „Nela”, „Wróżki”, „Czarnoksiężnik z krainy Oz”, „Odkrywca”, „Ludzkie ciało”, seria „Kura Adela”, książki przyrodnicze, „Mój pierwszy słownik frazeologiczny”, „Kot, który patrzył na księżyc”, „Klub księżycowej bransoletki”, „Monia ratuje Faraona!”, „Dziwni klienci”, „Upiorne andrzejki”, „Mikołajek”, „Dzieci z leszczynowej góry”, „Zimowe przygody języka spod jabłoni”, „Alfabet”, „Muminki”, „Zagubiona w śniegu”, „Mali bohaterowie”, „Hej Jędrak!”, „Baśnie Świata”, „12 złotych bajek”, „Basalyk i Psotka idą do pracy”, „Czy Ty jesteś moją mamą?”, „Królik i Misia”, „Hania Humorek”, „Kozucha

„Kłamaczucha”, „Jedna literka a zmiana wielka”, „Mity dla dzieci”, „1000 rzeczy do zobaczenia”, „Tomek Łebski”, „Dziennik cwaniaczka”, „Mgiełka, porzucona kotka”, „Bóg przychodzi do mnie”, „Pięciosiaczki”, „Koziołek Matołek”, „O zajączku Filipie, który ze strachu dokonał wielkich czynów”, „Scooby Doo – nawiedzone przyjęcie”, „Ekskluzywne samochody świata”, „Konik Garbusek”, wybór wierszy różnych autorów, książka o sporcie, „Księga Spinjtz”, „Pan Kleks”, „Encyklopedia dinozaurów i zwierząt prehistorycznych”, „Poczet wielkich Polaków”, „Święty pośród świętych”, „Tajemnica pływalni”, „Zaopiekuj się mną: Figa tęskni za domem”, wiersze Juliana Tuwima, „Tajemnica urodzin”, „Reks, szczeniak z wakacji”, „Opowieść o zimowym kotku”, „Biedna mała Luna”, „Mała Lotta i renifery”, „Marysia Rebusek”, seria książek: „Pompon”, „Skąd się wzięło pisklę w jajku?”, „Klinika małych zwierząt w Leśnej Górcie”, „Tajemniczy Ogród”.

Z przedstawionych wyników wnioskować można, że dzieci najczęściej czytają lektury szkolne, gdyż tak właśnie deklarują i pamiętają przeważnie ich tytuły. Badani uczniowie wskazują w swoich odpowiedziach także książki o tematyce fantastycznej czy nawet magicznej np. „Magiczne drzewo”, „Opowieści z Narnii” (3 wskazania) czy „Harry Potter”. Myślę, że spowodowane jest to oglądaniem filmów oraz promowaniem przez media takich, a nie innych pozycji książkowych. Uczniowie wybierają także książki związane ze swoimi zainteresowaniami np. sportowymi – 3 osoby podały tytuł książki „Najfudbolniejszy”. Dzieci czytają także książki, których adaptacje bajkowe widziały w telewizji, stąd też odpowiedzi uczniów takie jak: „Smerfy”, „101 dalmatyńczyków”, „Bolek i Lolek” czy „Tom i Jerry” oraz te, których treści są zaczerpnięte z gier, np. „Księga Spinjtz”. Uczniowie wskazują także encyklopedie oraz książki edukacyjne, np. „Encyklopedia dinozaurów i zwierząt prehistorycznych”, „Poczet wielkich Polaków”. Po jednej odpowiedzi otrzymały także książki religijne takich jak: „Święty pośród świętych” oraz „Bóg przychodzi do mnie”. Stwierdzam, że dzieci w młodszym wieku szkolnym czytają przeróżne książki. Największą część z nich stanowią lektury, a poza tym są to książki fantastyczne, przyrodnicze, edukacyjne, komiksy oraz religijne.

Ważne w kontekście postawionego przeze mnie problemu badawczego było ustalenie, jakie książki czytają badane dzieci z klasy I, II i III, gdyż chciałam się dowiedzieć, jakich wyborów czytelniczych dokonują uczniowie z poszczególnych klas. Przedstawię tylko najczęściej pojawiające się odpowiedzi badanych dzieci. Wśród uczniów klas I najczęściej wskazywanymi książkami były: „Baśnie Braci Grimm” (5 odpowiedzi), „Hania Humorek” (4 odpowiedzi), „Martynka”, „Dzieci z Bullerbyn”, „Franek”, „Pippi Pończoszanka” (po 3 wskazania), „Calineczka”, „Tomcio Paluch”, „Franklin”, seria książek „Magiczne drzewo”, „Plastusiowy Pamiętnik”, „Kubuś Puchatek”, seria książeczek o przygodach „Rajdka – małej wyścigówki”, „101 dalmatyńczyków”, „Tom i Jerry”, „Pinokio”, „Mała syrenka”, „Bolek i Lolek”, komiks „Asteriks i Obeliks”, seria „Samochodzik Frank”, „Przebieranki z marzeń”, „Muzykanci z Bremy” i „Kacze opowieści” (po 2 wskazania). Uczniowie klas I udzielili łącznie 69.

W badanych klasach II niektóre pozycje książkowe podawane przez uczniów były takie same jak te czytane przez dzieci w klasach I, ale wskazywano też inne tytuły. Najczęstszą odpowiedzią było „Brzydkie kaczątko” (9 wskazań), następnie „Harry Potter” (6 odpowiedzi), „Kopciuszek” (5 wskazań). Uczniowie także wskazywali książki: „Księżniczka na ziarnku grochu”, „Zaczarowana zagroda”, serię „Kogutek Ziutek”, „Trzy małe świnki” (po 4 odpowiedzi); „Czerwony Kapturek”, „Dziewczynka z zapałkami”, „Król Lew”, „Królowa Śniegu”, „Mała syrenka”, serię książek „Magiczne drzewo” (po 3 wskazania); „Calineczka”, „Królowa Śnieżka”, „Koszmary Karolek i nieznośna niania”, „Martynka”, „Kot w butach”, „Nowe szaty cesarza”, „Tomcio Paluch”, „Koszmary Karolek”, „Lilka i spółka”, a także „Opowieści z Narnii” (po 2 odpowiedzi). Uczniowie klas II udzielili łącznie 97.

Teraz zaprezentuję książki czytane przez badane dzieci z klas III. Najwięcej wskazań dzieci otrzymała książka „O psie, który jeździł koleją” (17) oraz „Anaruk, chłopiec z Grenlandii” (12). Uczniowie podawali też takie tytuły, jak: „Karolcia” (7 wskazań), „Cudaczek wyśmiewaczek” (6 osób), „Dzieci z Bullerbyn” (5 wskazań), a także „Martynka”, „Nela mała reporterka” i seria „Magiczne drzewo” (po 4 odpowiedzi). Nieco mniej znane i rzadziej czytane przez dzieci książki to: „Biuro detektywistyczne Lessego i Mai” (3 osoby), „Królowna Śnieżka”, „Kot w butach”, „Zaczarowana zagroda”, „Franklin”, „Momo, Ty łobuzie!”, „Najfudbolniejszy”, „Smerfy”, „Plastusiowy pamiętnik”, „Przygody Plastusia” (po 2 odpowiedzi). Uczniowie klas III udzielili łącznie 138 odpowiedzi.

Z przedstawionego materiału empirycznego wynika, że najczęściej książek ilościowo oraz pod względem tytułów podali uczniowie klas III – czytają oni różnorodne pozycje począwszy od lektur szkolnych, przez różne książki przygodowe, edukacyjne, fantastykę, religijne, obyczajowe, a także baśnie i wiersze. Uczniowie klas II sięgają zarówno po książki przygodowe, edukacyjne, fantastyczne, jak też legendy i edukacyjne. Dzieci z klas I wybierają głównie baśnie i książki przygodowe, rzadziej sięgając po encyklopedie i książki edukacyjne. Badania pokazują, że w każdej klasie uczniowie wybierają nieco inne książki do czytania. Zdarza się jednak, że dzieci młodsze czytają ambitniejsze książki, a niekiedy w klasach III uczniowie powracają do czytanych wcześniej utworów (przykładem jest np. duża liczba wskazań na książkę „Cudaczek – wyśmiewaczek”).

W moich badaniach chciałam dowiedzieć się także, które pozycje literackie są ulubionymi w opiniach uczniów klas I-III. Mniejsza część z grupy badanych dzieci nie podała odpowiedzi, twierdząc, że takiej książki nie ma (12 osób), nie pamięta jej tytułu (28 osób) albo nie wie (7 osób). Takich dzieci było łącznie 47. Pozostałych 70 uczniów podało po jednej ulubionej książce. Uzyskane odpowiedzi od badanych dzieci przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2

Ulubione książki badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym (N=70)

Lp.	Tytuły lub rodzaje książek	Liczba odpowiedzi
1.	„Harry Potter”	4
2.	„Magiczne drzewa”	4
3.	Seria książek „Zaopiekuj się mną”	4
4.	„O psie, który jeździł koleją”	3
5.	Seria „Kogutek Ziutek”	3
6.	„Brzydkie kaczątko”	2
7.	„Martynka”	2
8.	„Opowieści z Narnii”	2
9.	Inne	46
Razem		70

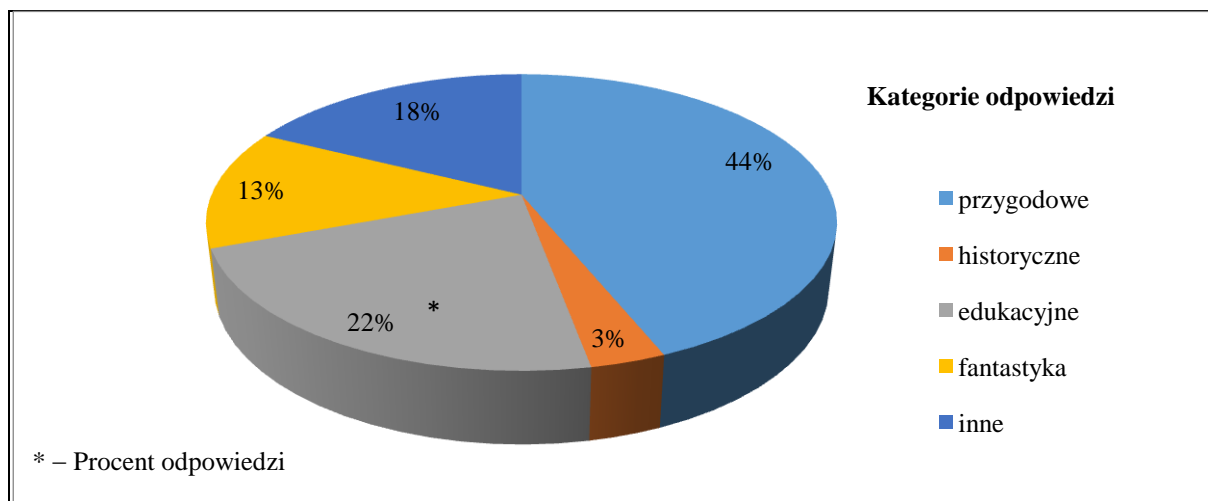
Źródło: badania własne.

Najwięcej uczniów odpowiedziało, że ich ulubioną książką jest „Harry Potter”, „Magiczne drzewo” oraz seria książek „Zaopiekuj się mną” (każdą z tych pozycji wskazały po 4 osoby). Oprócz tych najczęściej wybieranych, dzieci w młodszym wieku szkolnym wypowiadają się, że lubią książki o tematyce fantastycznej i magicznej („Opowieści z Narnii – 2 osoby), przygodowe oraz baśnie – o czym świadczą również często pojawiające się w ich wypowiedziach pozycje literackie, takie jak: „O psie, który jeździł koleją”, seria książek „Kogutek Ziutek” (po 3 wskazania), „Martynka” czy „Brzydkie kaczątko” (po 2 wskazania). W tabeli 3 umieściłam

także kategorię inne oznaczającą 46 tytułów oraz rodzajów książek, które otrzymały po 1 wskazaniu od badanych uczniów. Wśród nich znalazły się pozycje: „Franek”, komiks „Asteriks i Obeliks”, „Koszmarny Karolek i nieznośna niania”, „Zuzia w szpitalu”, „Mój pierwszy słownik frazeologiczny”, „Czytam sobie”, „Dziewczynka z zapałkami”, „Legendy polskie”, „Król Lew”, seria książek „Kogutek Ziutek”, „Trzy małe świnki”, „Lilka i spółka”, „Ludzkie ciało”, „Biedny Pettson”, seria książek „Nela”, „Odkrywca”, „Franklin”, „Kot, który patrzył na księżyc”, „Klub księżycowej bransoletki”, „Momo, Ty łobuzie!”, „Monia ratuje Faraona”, „Dziwni klienci”, „Upiorne andrzejki”, „Najfudbolniejsi”, seria „Ekoludki – leśne skrzaty”, „Dzieci z leszczynowej górki”, „Zimowe przygody języka spod jabłoni”, „Alfabet”, „Muminki”, „Hej, Jędrzek!”, „Zagubiona w śniegu”, „Basalyk i Psołka idą do pracy”, „Sprytna lisiczka”, „Malina – szal dziewczyna”, „Bóg przychodzi do mnie”, „Scooby Doo – nawiedzone przyjęcie”, „Dziennik Tośki Marzec”, książka z wierszami różnych autorów, książka o sporcie, „Anaruk chłopiec z Grenlandii”, „Tajemnica pływalni”, „Hania humorek”, „Pippi Pończoszanka”, „Dzieci z Bullerbyn”, seria książeczek o przygodach „Rajdka – małej wyścigówki” oraz seria książek „Pompon”.

Odnosząc się do pojedynczych wskazań dzieci, do ich ulubionych książek należą także te związane z ich zainteresowaniami, np. „Najfudbolniejsi”, a także lektury szkolne, gdyż z pewnością badanych uczniów zaciekały losy bohaterów książek omawianych na lekcjach. Dla niektórych dzieci ważne są książki edukacyjne, np. 1 osoba wskazała „Mój pierwszy słownik frazeologiczny”, również jeden wybór był dla książki „Ludzkie ciało”. Jeden z uczniów odpowiedział, że jego ulubioną jest książka religijna pt. „Bóg przychodzi do mnie”. Dzieci w młodszym wieku szkolnym posiadają różne zainteresowania, o czym świadczą książki przez nich czytane; jedni wolą przygodowe, obyczajowe, inni zaś przenoszą się w świat nierealny, fantastyczny. Są także uczniowie, którzy wybierają książki wprowadzające ich w świat nauki czy sportu.

Inspirując się wynikami badań nad czytelnością książek dzieci z klasy III w opinii ich rodziców prowadzonymi przez J. Jachimowicz (2011, s. 16-22), chciałabym przedstawić także wypowiedzi rodziców badanych uczniów na temat książek czytanych. Brało w nich udział 80 rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym. Rodzice wypowiadali się na temat ogólnej znajomości książek czytanych przez dzieci, w tym także ich rodzajów i tytułów. Na wstępie chciałabym przedstawić deklarowaną znajomość książek czytanych przez dzieci w wypowiedziach rodziców. 69 osób spośród 80 badanych odpowiedziało, że wie, jakie książki czytają ich dzieci, a 11 respondentów stwierdziło u siebie nieznaną znajomość tematu czytelności u swoich dzieci. Równie ważna dla mnie była informacja od rodziców na temat rodzajów książek, jakie czytają ich dzieci. Respondenci udzielili łącznie 153 odpowiedzi. Na wykresie 1 przedstawiłam rodzaje książek, które czytają dzieci w opiniach ich rodziców.



Wykres 1. Rodzaje książek czytanych przez dzieci w opiniach rodziców (N=80).

Źródło: badania własne.

Przedstawiony materiał empiryczny na wykresie 1 pokazuje, że największą część czytanych przez dzieci książek stanowią te o tematyce przygodowej – ta wypowiedź uzyskała 67 wskazań respondentów, co stanowi 44% wszystkich odpowiedzi. Dużą popularnością wśród dzieci cieszą się także, jak wynika z odpowiedzi rodziców, książki edukacyjne. 34 wskazania na tę kategorię pozwoliły określić, że jest to 22% udzielanych odpowiedzi. Następne pod względem liczby wyborów (27 wskazań) są książki, które umieściłam w kategorii „inne”. Stanowią one 18% wszystkich odpowiedzi. Respondenci wymieniali wśród nich: książki przyrodnicze – 11 wskazań, o zwierzętach – 4 wskazania, o tematyce sportowej (piłka nożna) – 3 wskazania, bajki – 3 wskazania, lektury – 3 wskazania, o rodzajach pojazdów i pociągów oraz podróźnicze – po 1 wskazaniu. 20 rodziców stwierdziło, że ich dzieci czytają także książki o tematyce fantastycznej (13%). Najmniejszy udział procentowy zanotowałam dla książek historycznych (3%). Książki o takiej tematyce wskazało 5 rodziców. Wybory badanych czytelników i ich rodziców są kompatybilne, gdyż zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe odpowiadali, że uczniowie czytają najczęściej książki o przygodach bohaterów, fantastyczne, czasem pojawiają się także edukacyjne czy związane z zainteresowaniami. W wypowiedziach dzieci pojawiały się sporadycznie książki historyczne (tematycznie o wielkich Polakach oraz o prehistorycznych zwierzętach), lecz niewielka liczba rodziców (5 osób) wskazała taki rodzaj książek czytanych przez ich dzieci.

Uszczegółowieniem poruszonego przeze mnie tematu, a więc zagadnień związanych z książkami czytаныmi przez dzieci w opiniach ich rodziców, są przedstawione w tabeli 4 tytuły książek lub też konkretne pozycje, które czytają dzieci respondentów. Książki przedstawione w tabeli 3 wskazało 69 respondentów, udzielając łącznie 136 odpowiedzi.

Tabela 3

Tytuły książek czytanych przez dzieci wskazywane przez ich rodziców (N=69)

Lp.	Tytuły książek	Liczba wskazań
1.	Seria „Martyńka”	7
2.	„Nela mała reporterka”	7
3.	„O psie, który jeździł koleją”	6
4.	„Moje – nie moje”	5
5.	Seria „Zaopiekuj się mną”	5
6.	„Biuro detektywistyczne „Lesego i Mai”	4
7.	„Franklin”	4
8.	„Mikołajek”	4
9.	„Zaczarowana zagroda”	3
10.	„Harry Potter”	3
11.	„Brzydkie kaczątko”	2
12.	„Calineczka”	2
13.	„Baśnie świata”	2
14.	„Anaruk, chłopiec z Grenlandii”	2
15.	„Alicja w Krainie Czarów”	2
16.	Seria „Magiczne drzewo”	2
17.	„Kura Adela”	2
18.	„Dzieci z Bullerbyn”	2
19.	„Przygody Nudzimisiów”	2
20.	„Tom i Jerry”	2
21.	Inne	68
Razem		136

Źródło: badania własne.

W tabeli 4 przedstawiłam tytuły książek, które najczęściej wskazywali rodzice wraz z liczbą wyborów oraz kategorię – inne, zawierającą tytuły książek, które stanowiły tylko pojedyncze wypowiedzi respondentów. Wśród nich znalazły się pozycje książkowe: „Nela i skarby Karaibów”, „Trzy małe świnki”, „Król Kuzko”, „Pamiętnik Tośki Marzec”, „Gwiazdy piłki nożnej, lektury szkolne, „Konik Garbusek”, „Michał i złoty puchar”, „Cudaczek – wyśmiewaczek”, „Tajemnica cyrku”, „Pamiętnik wesołego psa”, Encyklopedia przyrody, seria „101 ciekawostek”, seria „Samochozik Franek”, „Awantura w lesie”, „Koszmary Karolek”, „Asteriks i Obeliks”, „Kajko i Kokosz”, „Tytus, Romek i Atomek”, „Biblia dla najmłodszych”, „Atlas zwierząt”, „Dzieci z leśniczynowej górki”, „Najfudbolniejszy”, „Malina cud – dziewczyna”, „Kubuś Puchatek”, „Tajemnica zwierząt”, „Bajki o niesfornych zwierzątkach”, „Opowieść wigilijna”, seria „Bajeczki na dobranoc”, „Samochozik Franek”, „Piotruś Pan”, „Hania Humorek”, „Cukierku, Ty łobuziel!”, „Rubi się nie zgubi”, „Kuba i Buba, czyli awantura do kwadratu”, „Kaktus, wierny przyjaciel”, „Kaktus, dobry pies”, „Reksio. Wielka księga przygód”, wiersze Natalii Usenko, „Słoń Elmer”, „Miś Remiś”, „Zwierzęta dla najmłodszych”, „Zawody – kim chcę zostać”, „Dziwni klienci”, „Rumiankowa Sam Nie Wiem Ile”, „12 złotych bajek”, „Kozia Kłamczucha”, „Antek i Stara jabłoń”, „Mecz o wszystko”, „Encyklopedia domowych potworów”, „Wielka księga uczuć”, „Ignatek”, „Złota kolekcja bajek” Disneya, „Mała wróżka Amelka”, „Biedny Pettson”, „Skąd się wzięło pisklę w jajku?”, „Klinika małych zwierząt w leśnej górze”, „Heidi”, „Ekskluzywne samochody świata”, „Gruffalo”, „Kot w butach”, „Zbiór wierszy”, „Masza i niedźwiedź”, „Pippi Pończoszanka”, „Przygody Baltazara Gąbki”, „Bolek i Lolek”, „Łabędzie nutki”, a także „Wiersze Jana Brzechwy”.

Wśród tytułów książek czytanych przez dzieci, które podali rodzice, bardzo wiele jest tożsamyh z tymi, które uzyskałam, badając dzieci edukacji wczesnoszkolnej (co opisywałam w tabeli 2). Zarówno dzieci w młodszym wieku szkolnym, jak i rodzice wskazują książki: „O psie, który jeździł koleją”, „Zaczarowana zagroda”, „Anaruk, chłopiec z Grenlandii”, serię książek „Nela”, „Martynka”, „Zaopiekuj się mną” czy też książki o charakterze fantastycznym, np. „Harry Potter”, „Magiczne drzewo”. Pojawiają się też książki, które informowały mnie o zainteresowaniach dzieci, np. „Ekskluzywne samochody świata”, edukacyjne: „Atlas zwierząt”, „101 ciekawostek”, a także zbiór wierszy Jana Brzechwy czy Natalii Usenko oraz książki religijne. Podsumowując, należy zaznaczyć, że rodzice dzieci mają dużą wiedzę o książkach czytanych przez ich dzieci, tylko nieliczni wskazują, że nie znają książek czytanych przez swoje dziecko.

W moich dalszych analizach i interpretacjach, przejdę do wypowiedzi nauczycieli i bibliotekarzy odnośnie książek czytanych przez dzieci, gdyż myślę, że to pozwoli mi ukazać wiarygodny obraz tego zagadnienia. 4 z 7 nauczycielek wskazały tylko rodzaje książek, o czym napiszę w dalszej części artykułu. 3 nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej podały łącznie 22 tytuły książek czytanych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym, w tym dwie nauczycielki po 8 tytułów, a jedna – 6. Osoby badane podawały najczęściej takie książki: „Nela mała reporterka” (podróżnicza), „Baśniobór” (fantastyczna), „Bajki i bajeczki”, „Pompon”, seria „Martynka”, „Tom i Jerry” oraz „Franklin” (po 2 wskazania). Po 1 odpowiedzi otrzymały pozycje książkowe: „Mała Nina” (obyczajowa), „Pax” (obyczajowa), „Czy wojna jest dla dziewczyn?” (wojenna), „Bezsenna Jutki” (wojenna), „Grzegorz Kasdepke dzieciom”, „Asiunia” (wojenna), seria „Dziecięca biblioteczka”, a także „Cudaczek – wyśmiewaczek”. Pozostałych 4 respondentów odpowiedziało, że uczniowie czytają różne utwory literatury dziecięcej, nie wymieniając tytułów książek (2 osoby), a także książki przygodowe, edukacyjne oraz przyrodnicze (1 osoba). Jedna nauczycielka stwierdziła, że dzieci czytają książki według własnych zainteresowań oraz te polecane im przez nauczyciela. Materiał zebrany od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pokrywa się w większości z odpowiedziami dzieci. Nauczyciele wymieniają książki, które również dzieci deklarują jako przez nie czytane, np. „Nela mała reporterka”, „Martynka”, „Franklin” i inne. Jedna z nauczycielek wskazała także książki wojenne, o czym uczniowie nie wspomnieli w swoich wypowiedziach. Osoby badane sądzą, że dzieci wybierają książki wedle własnych zainteresowań, czasem też korzystają z dorady nauczyciela.

Zebrałam też informacje na temat czytania książek przez dzieci młodsze od bibliotekarzy. Badaniem ankietowym objęłam 9 osób pracujących w bibliotece, którzy udzielili łącznie 93 odpowiedzi. Najwięcej odpowiedzi bibliotekarzy wskazywało na serię książek „Nela mała reporterka” (7 wskazań), kolejno serię „Biuro detektywistyczne Lessego i Mai” oraz „Dzieci z Bullerbyn” (6 wskazań), następnie po 4 wskazania dotyczyły książki „Magiczne drzewo”, „Martynka”, „Zaczarowana zagroda”, „Zużka D. Zołzik” serię bajek „Poczytaj mi mamie” oraz „Koszmary Karolek”. Po 3 wskazania otrzymały baśnie J.CH. Andersena, „Krowa Matylda” i „Anaruk, chłopiec z Grenlandii”. Ponadto respondenci podali takie tytuły książek wypożyczanych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym, jak: „Karolcia”, „Dzieci Pana Astronoma”, różne baśnie i bajki oraz seria książek „Zaopiekuj się mną” (po 2 odpowiedzi). Bibliotekarze wymieniali jeszcze wiele innych tytułów, wśród których znalazły się: seria bajek „Moja pierwsza czytanka”, seria bajek „Smerfy”, bajki Ch. Perraulta, seria „Świnka Peppe”, seria „Bali”, „Tomek Łebski”, seria „Bajek bez barier”, legendy, wiersze różnych autorów, seria „Hania Humorek”, „Klub Tiary”, baśnie Braci Grimm, „Tom i Jerry”, „Franklin”, książki z serii „Dziecięca biblioteczka”, „Pompon”, „Czerwony Kapturek”, „Śpiąca

królewna”, „Jaś i fasola”, „Kubuś Puchatek”, „Dziennik cwaniaczka”, „Pan Brumm”, „Żabek i Ropuch”, „Przygody Muminków”, „Pippi Pończoszanka”, „Grzegorz Kasdepke – dzieciom”, „Magiczny domek na drzewie”, seria książek „Werka”, „Zosia i jej ZOO”, seria „Scooby Doo”, „Lotta z ulicy awanturników”, „Czytam sobie” – poziom 1, 2 i 3 oraz seria książek „Lego Star Wars”. Respondenci twierdzili, że nie da się wypisać wszystkich książek, gdyż jest ich bardzo wiele; uczniowie wypożyczają przeróżną literaturę, w zależności od swoich zainteresowań i pasji.

Podsumowując i odpowiadając na postawiony problem badawczy odnośnie do książek czytanych przez badane dzieci z klas I-III, stwierdzam, że są to różnorodne pozycje literatury w zależności od zainteresowań podawanych przez uczniów. Największą liczbę wskazań dzieci otrzymała książka „O psie, który jeździł koleją”. Z kolei ulubioną pozycją literacką uczniów klas I-III jest „Harry Potter”. W wypowiedziach rodziców najczęściej pojawia się seria książek „Martynka”, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wymieniali przede wszystkim książki: „Nela mała reporterka”, „Baśniobór”, „Bajki i bajeczki”, „Pompon”, „Tom i Jerry”, „Franklin”, a także serię „Martynka”. Bibliotekarze wskazują na książkę „Nela mała reporterka”. Przedstawiłam tutaj książki, które uzyskały najwięcej wskazań w każdej z badanych grup, jednak dzieci czytają bardzo różnorodne książki, co pokazują wyniki zamieszczone w tabelach 2-4 i wykresie 1 oraz w opisach pod nimi. Uczniowie czytają najczęściej (według rodziców) książki o tematyce przygodowej, edukacyjnej, przyrodniczej, podróżniczej, a także fantastykę czy książki historyczne. Niektórzy wybierają książki zgodne ze swoimi zainteresowaniami, np. o sporcie, samochodach, a także związane z bohaterami filmowymi. W wypowiedziach pojawiają się także bajki, baśnie, wiersze i książki religijne. Nauczyciele podkreślają, że dzieci sięgają także po książki wojenne i obyczajowe. Odpowiedzi uczniów, rodziców, nauczycieli i bibliotekarzy są ze sobą zbieżne. Uczniowie wybierają książki zgodne z własnymi zainteresowaniami i potrzebami; są one różne w zależności od indywidualności każdego dziecka.

Bibliografia

- Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „BERNARDINUM”.
- Babbie, E. (2006). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. I. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomysłny start ucznia w szkole* (s. 38-48). Warszawa: Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji.
- Goriszowski, W. (2005). *Badania pedagogiczne w zarysie. Skrypt dla studentów pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Gurycka, A. (1998). Zainteresowania. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 1077-1082). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Hajduk, E. (1994). *Hipoteza w badaniach pedagogicznych*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Jachimowicz, J. (2011). Czytelność książek dzieci z klasy 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.
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny* (t. 3). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Leszczyński, G., Zajac, M. (2013). *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi: studia i szkice*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Łobocki, M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mrózek, Ł. (2016). *Iść obok. Wychowawca*, 5, 5-6.
- Nowak, M. (2008). Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 73-90). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Radziwiłłowicz, W. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Reber, S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Stefańska-Klar, R. (2007). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju dziecka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130-142). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Truskolaska, J. (2007). *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy: Wydawnictwo Maternus Media.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Zaślona, Z. (2011). Wartości wychowawcze czytelnictwa dzieci młodszych. W: Z. Zaślona (red.) *Rozwijanie dziecięcych zainteresowań książką* (s. 8-15). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

CZĘŚĆ III.
WYBRANE ZAGADNIENIA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ
W BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Magdalena SKRZYPIEC

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ZABAWY I GRY RUCHOWE A ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie

Celem prowadzonych badań diagnostycznych była diagnoza umiejętności społecznych dzieci w wieku przedszkolnym podczas ich udziału w zabawach i grach ruchowych. Obserwacją objęto 105 dzieci w wieku od 4 do 6 lat, uczęszczających do pięciu nowosądeckich przedszkoli. Badania wykazały, jakie umiejętności społeczne wykazują dziewczynki i chłopcy w wieku przedszkolnym. Dodatkowo zebrano opinie od 30 nauczycielek przedszkoli na temat społecznych umiejętności dzieci rozwijanych poprzez zabawy i gry ruchowe.

Słowa kluczowe: wiek przedszkolny, zabawy i gry ruchowe, umiejętności społeczne.

Summary

The object of the conducted diagnostic research was to analyse social skills of early school education pupils during participation in various games and sports. The object of observation was a group of 105 children, aged between 4 and 6 years old, who are pupils of five pre-school institutions in the area of Nowy Sącz. The survey indicated what social skills pre-school girls and boys have developed. Additionally opinions concerning the social skills developed by children during participation in games and sports were collected among 30 pre-school education teachers.

Key words: pre-school age, games and sports, social skills.

1. Zabawy i gry ruchowe w kontekście umiejętności społecznych dziecka w wieku przedszkolnym

Wiek przedszkolny nazywany również okresem średniego dzieciństwa, trwa od 4. do 6. roku życia (Kielar-Turska, 2015, s. 202), chociaż do przedszkola uczęszczają już dzieci w wieku 3 lat. Jest to czas wielkich przemian, jakie zachodzą w rozwoju dziecka. Rozwój natomiast jest to „proces, stosunkowo długotrwały, w toku którego dokonują się kierunkowe, prawidłowo po sobie następujące zmiany, prowadzące od form czy stanów niższych, prostszych, słabiej zorganizowanych, do wyższych, bardziej złożonych, lepiej zorganizowanych. Zgodnie z takim rozumieniem najistotniejsze cechy zmian rozwojowych stanowią kierunkowość i progresywność” (Matczak, 2003; za: Trempała, 2015, s. 29). W okresie średniego dzieciństwa dokonujące się zmiany dotyczą wszystkich sfer i funkcji psychicznych (Kielar-Turska, 2015, s. 202). Egocentryzm i centracja przekształcają się w decentrację. Dziecko przestaje skupiać uwagę wyłącznie na sobie. Zaczyna dostrzegać i rozumieć emocje innych osób. Coraz bardziej doskonalą się myślenie przyczynowo-skutkowe, funkcja symboliczna oraz kompetencje społeczne. Zmienia się obraz własnej osoby, pojawia się samoocena (Siuta, 2009, s. 279). Według A. Matczak, kompetencje społeczne to „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (2007; za: Baczała, 2012, s. 85). Kompetencje te warunkują uczestnictwo rozwijającej

się jednostki w różnych obszarach życia społecznego z zachowaniem przez nią własnej autonomii (Kowalik, 2002; za: Kienig, 2014, s. 36). Umożliwiają dzieciom prawidłowe porozumiewanie się z innymi ludźmi, utrzymywanie z nimi właściwych relacji oraz społeczną akceptację. We wspomaganiu dzieci w osiąganiu kompetencji społecznych służą m.in. zabawy i gry ruchowe, które stanowią pewną „formę treningu życia” oraz stymulują „autentyczną autokreację, stając się w ten sposób wielostrumieniowym źródłem samodoskonalenia” (Bielec, Półtorak, Warchoń, 2011, s. 107).

W początkowym etapie życia, w którym dziecko nie potrafi jeszcze mówić, komunikuje się z otoczeniem za pośrednictwem zabawy, stanowiącej główny element życia społecznego oraz podstawową formę aktywności dzieci. Z czasem, przemierzając kolejne etapy rozwoju, zwiększa się liczba uczestników zabawy, a tym samym dochodzi do kontaktów społecznych dziecka (Nowotny, 2003, s. 151). Analizując rodzaje zabaw z uwagi na pojawiającą się liczbę uczestników oraz panujące między nimi relacje interpersonalne, można wyróżnić:

- zabawy samotne – trwające do 2. roku życia i polegające na samotnej zabawie różnego rodzaju zabawkami oraz przedmiotami. Na tym etapie dziecko nie wykazuje jeszcze zainteresowania czynnościami zabawowymi;
- zabawy równoległe – pojawiające się w 3. roku życia. To moment, w którym dzieci bawią się obok siebie, ale nie współdziałają ze sobą w zabawie;
- zabawy uspołecznione – występujące od ok. 4. roku życia. Początkowo przybierają postać zabawy zbiorowej, która nie jest jeszcze dokładnie zorganizowana. Dzieci bawią się ze sobą, ale każde na swój sposób. Z czasem pojawia się zabawa zespołowa, w której dzieci bawią się razem ze sobą, zgodnie z ustalonymi regułami oraz przydzielonymi rolami (Skarbek, Wrońska, 2017, s. 149).

Zabawa bez wątplenia jest najlepszym sposobem na włączenie dziecka w strukturę społeczną. Uczy nie tylko brać, ale także dawać i dzielić się (Hurlock, 1985; za: Śleboda, 2007, s. 39). B. Wege i M. Wessel piszą: „W swych dążeniach do samodzielności i niezależności zabawa oferuje dziecku adekwatną formę socjalizacji, która obejmuje rozwiązywanie konfliktów, układy, gotowość niesienia pomocy, solidarność, partnerstwo, integrację oraz przejmowanie odpowiedzialności” (2005, s. 9). Aby nawiązywać i rozwijać interakcje z rówieśnikami, konieczny staje się udział dziecka w różnych formach aktywności ruchowej. Sprzyja to zarówno rozwojowi społecznemu, jak również emocjonalnemu, poznawczemu oraz psychicznemu (Bronikowski, 2007, s. 19).

Zabawy i gry ruchowe są aktywnością chętnie podejmowaną przez dzieci w wieku przedszkolnym. Za sprawą prostych a jednocześnie różnorodnych form ruchu, jak chód, bieg, skoki, pełzanie, czworakowanie umożliwiają rozładowanie dziecięcej energii w sposób dla nich dostępny, zgodnie z ich możliwościami ruchowymi. Stosując takie zabawy i gry, nauczyciel kształtuje nie tylko postawę ciała dziecka, ale także jego charakter. Dzieci uczą się samodzielności, wytrwałości, zdyscyplinowania, przestrzegania obowiązujących reguł oraz samokontroli. Potrafią zrezygnować z własnych ambicji na rzecz grupy (Bondarowicz, Staniszewski, 2000, s. 11). Zabawy oraz gry ruchowe uczą również dokładności poprzez przyzwyczajanie dzieci do dokładnego i starannego wykonywania zadań, co jest niezbędną cechą także w życiu dorosłym, często decydującą o stanowisku czy awansie (Ibidem, s. 12). Dzięki grze ruchowej zawierającej elementy współzawodnictwa, dzieci stają się odporniejsze emocjonalnie, lepiej radzą sobie z frustracją, uczą się przegrywać, pomagać sobie wzajemnie, wspierać się, pocieszać i przede wszystkim „tłumaczyć rzeczywistość w sposób niezagrażający samoocenie” (Gąstoł-Olbrycht, 2014, s. 105). Możliwość zamieniania się rolami, jak ma to

miejsce np. w zabawie w berka (dziecko raz jest goniącym, a raz ściganym), rozwija w dziecku umiejętność działania „w jedności z innymi” (Brown, 1995; za: Śleboda, 2007, s. 39). Zabawy tego typu obejmują również czynności negocjacyjne. Wdrażają do życia z innymi ludźmi i hamują czynnik wywołujący agresję (Śleboda, 2007, s. 39). Dzięki zabawom i grom z mocowaniem dziecko zyskuje większą świadomość własnego ciała, co zwiększa poczucie nie tylko własnej przestrzeni ale i towarzysza zabawy. Dziecko uczy się okazywać szacunek dla cudzej przestrzeni oraz poznaje jej granice, których przekroczyć nie powinno (Ibidem).

H. Wiertsema cele gier ruchowych, obok rozwoju osobistego i zdolności twórczych, skupia także wokół kształtowania kompetencji społecznych dzieci. Dziecko nabywa nowych doświadczeń, wynikających z obcowania z grupą. Sprzyja to pogłębianiu więzi, otwartości na inne osoby, lepszej współpracy. Wzrasta również poczucie zaufania i odpowiedzialności za siebie oraz innych. Dziecko ma okazję wyrazić siebie w różnych sytuacjach grupowych, czuje się bezpieczne w wyniku postrzegania każdego jako zespołu. Wzrasta szacunek oraz zwiększa się poważanie w stosunku do innych (Wiertsema, 1999; za: Jacewicz, 2013, s. 30).

Zabawy i gry ruchowe bawią, uczą i uspołecniają, będąc doskonałym narzędziem w rękach nauczyciela. Od jego umiejętności i wiedzy związanej z ich zorganizowaniem i przeprowadzaniem będzie zależał ich przebieg i siła oddziaływania na rozwój kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym.

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem moich badań diagnostycznych było zebranie materiału faktograficznego, który pozwoli mi odpowiedzieć na problem badawczy, zawarty w pytaniu: **Czy i jakie umiejętności społeczne przejawiają dzieci w wieku przedszkolnym podczas zabaw i gier ruchowych?**

Badana grupa to 105 dzieci (w tym 52 dziewczynki oraz 53 chłopców) w wieku 4, 5 i 6 lat, uczęszczających do pięciu nowosądeckich przedszkoli. Najliczniejszą grupę badanych stanowiły dzieci 6-letnie (46 osób), najmniejszą 4-letnie (17 przedszkolaków). Liczba dzieci 5-letnich wynosiła 32 osoby. Badane grupy były wiekowo mieszane (dwie grupy stanowiły dzieci w wieku 4, 5 i 6 lat, trzy w wieku 5 i 6 lat). W badaniach wzięły udział również nauczycielki wychowania przedszkolnego, łącznie 30 kobiet.

Gromadząc materiał badawczy, korzystałam z metody obserwacji (bezpośredniej, standaryzowanej), którą objęłam badane dzieci, a także z metody sondażu diagnostycznego, w tym techniki ankiety skierowanej do nauczycielek wychowania przedszkolnego. Badania prowadziłam w roku 2018.

3. Analiza wyników badań własnych

W poniższej tabeli dokonałam zestawienia danych liczbowych oraz procentowych, przedstawiających umiejętności społeczne dzieci przejawiane i nieprzejawiane w czasie zabawach i gier.

Tabela 1

Umiejętności społeczne przejawiane oraz nieprzejawiane przez badane dzieci podczas zabaw i gier ruchowych (N=105)

Lp.	Kategorie umiejętności społecznych dzieci	Przejawiane		Nieprzejawiane*	
		Liczba dzieci	%	Liczba dzieci	%
1.	Stosują się do poleceń wydawanych przez nauczycielkę	83	79	22	21
2.	Przestrzegają reguł zabawy	82	78,1	23	21,9
3.	Dbają o bezpieczeństwo swoje i innych dzieci	93	88,6	12	11,4
4.	Współpracują z innymi dziećmi	79	75,2	26	24,8
5.	Dopingują sobie	42	40	63	60
6.	Pocieszają się (w przypadku niepowodzenia)	7	6,7	98	93,3
7.	Komunikują nauczycielce o pojawiających się trudnościach lub problemach	12	11,4	93	88,6
8.	Cierpliwe czekają na swoją kolej	71	67,6	34	32,4
9.	Prawidłowo znoszą porażki (nie reagują płaczem, nie złością się, nie obrażają się)	78	74,3	27	25,7

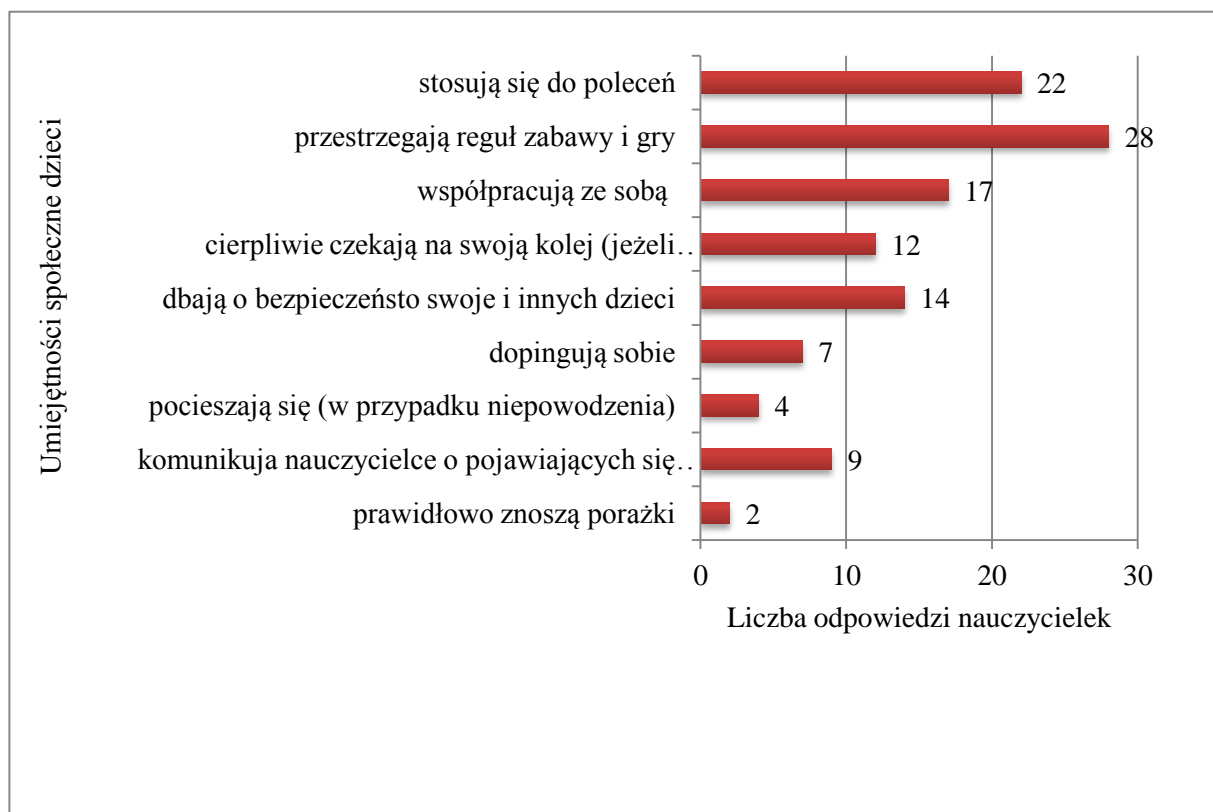
*Uznano, że dziecko nie przejawia jakiejś umiejętności, jeśli w czasie prowadzonych zabaw i gier ruchowych, co najmniej 2 krotnie postąpiło inaczej, niż wynikałoby to faktu posiadania tej umiejętności.

Źródło: badania własne.

Z danych zaprezentowanych w tabeli 1 wynika, że największy odsetek – 88,6% – badanych dzieci dbał o bezpieczeństwo swoje i innych uczestników podczas przeprowadzonych zabaw i gier ruchowych. Pozostałe dzieci (11,4%) przejawiały zachowania świadczące o nieprzestrzeganiu zasad bezpieczeństwa szczególnie w zabawach bieżnych, w czasie których popychały się i trącały, a jedna osoba uderzyła się o szafkę. Do poleceń wydawanych przez prowadzące zajęcia stosowało się 79% dzieci. Pozostałym (21%) przychodziło to z większym trudem, co dało się zaobserwować m.in. w zabawach skocznych, w których uczestnicy mieli naśladować skoki żab w pozycji kucznej, podpierając się rękami, lub podskakiwać na jednej nodze w pozycji stojącej. Dzieci przybierały pozycję kuczną, ale nie podskakiwały lub zamiast na jednej nodze podskakiwały na dwóch. Nie stosowały się także do poleceń dotyczących ustawienia w kole, w parze czy w rzędzie. Takie zachowanie dzieci nie powinno jednak wzbudzać niepokoju, gdyż w okresie średniego dzieciństwa oprócz zachowań prospołecznych wykazują one także zachowania negatywne np. nieposłuszeństwo (Kielar-Turska, 2015, s. 222). Reguł zabaw przestrzegało nie wiele mniej, gdyż 78,1% dzieci, a 21,9% niejednokrotnie je łamało. Dzieci przekraczały linie przy rzucie woreczkami do celu, biegały zbyt blisko rozłożonych na podłodze obręczy, aby na sygnał nauczycielki zdążyć do nich wskoczyć i tym samym nie odpaść z gry, czy też aby przed odpadnięciem uchronić inne dziecko. Podporządkowanie się regułom zabawy powoduje, że dzieci czerpią z niej większą przyjemność. W tym celu próbują zapanować nad swoimi impulsywnymi zachowaniami. W zabawie czy w grze ważne staje się wówczas nie tylko samodziślanie, ale też efekt osiągnięty zgodnie z regułami. Nie wszystkim dzieciom w wieku przedszkolnym udaje się jednak dostosować do obowiązujących zasad (Wygotski, 2002; za: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 110). Umiejętnością współpracy w zabawach w parze, zespołowych oraz z całą grupą wykazało się 75,2% przedszkolaków, a 24,8% nie współpracowało ze sobą. Dzieci nie chciały być ze sobą w parze, nie wykonywały jednocześnie albo w ogóle poszczególnych czynności ruchowych, skarżyły na siebie, kłóciły się ze sobą czy też miały pretensje do członków swoich drużyn, że przez nich przegrały. Warto zwrócić uwagę, że między 3. a 6. rokiem życia (wraz ze zwiększającym się zasobem słownictwa

i coraz lepszą znajomością reguł gramatycznych) nasila się u dzieci agresja werbalna w postaci kłótni, skarżenia, grożenia, obrażania, przezywania itp. (Kielar-Turska, 2015, s. 222). W tym wieku zanika również agresja fizyczna, co spowodowane jest tym, że dzieci coraz lepiej rozumieją zarówno myśli, jak i uczucia swoich rówieśników (Boyd, Bee, 2008, s. 251). Prawidłowo znosiło porażki 74,3% badanych zarówno w zabawach zawierających element współzawodnictwa zespołowego (np. wyścigi rzędów), jak i indywidualnego (np. rzut woreczkiem do celu), w których dzieci ze spokojem, a nawet z uśmiechem podchodziło do swojej przegranej. Pozostały odsetek uczestników zabaw (25,7%) gorzej znosił niepowodzenia, przy czym dzieci reagowały na nie w rozmaity sposób, tj. denerwowały się, obrażały, odstępowały od zabaw na krótką chwilę, płakały. Tego typu reakcje na porażki wynikają z niedojrzałości emocjonalnej. Dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafią jeszcze w pełni kontrolować swoich negatywnych emocji, chociaż pomiędzy 2. a 6. rokiem życia pojawia się już umiejętność regulowania własnych emocji (Kielar-Turska, 2005, s. 112). Cierpliwością w oczekiwaniu na swoją kolej w zabawie wykazało się 67,6% dzieci, a 32,4% jawnie okazywało jej brak. Dotyczyło to głównie zabaw rzutnych (rzut woreczkiem do celu), równoważnych (przechodzenie stopa za stopą po rozłożonej na podłodze linie), w których dzieci pojedynczo wykonywały daną czynność, czekając w kolejce lub na wybór nauczycielki. Długie, bezczynne oczekiwanie sprawiało, że dzieci złościły się, denerwowały, pytały kiedy będzie ich kolej i dlaczego muszą tak długo czekać. Brak cierpliwości w tym przypadku, wynikał z potrzeby ruchu oraz z coraz większego zainteresowania rezultatem własnych działań, a także z czerpania radości, jaką dostarczają dzieciom osiągnięcia ruchowe (Ibidem, s. 203). Mniej niż połowa dzieci (40%) dopingowała członków swoich drużyn, głównie w zabawach z elementem współzawodnictwa zespołowego, jak też w konkurencjach indywidualnych. Pozostałym uczestnikom (60%) nie udzielił się entuzjazm kolegów i koleżanek. Pojawiające się problemy lub trudności zakomunikowało nauczycielkom 11,4% dzieci. Dzieci zgłaszały swoje wyjście do ubikacji, zmęczenie, pragnienie, brak miejsca na dywanie, aby usiąść, uszkodzony przybór (woreczek), ból ręki w skutek nieuwagi kolegi. 88,6% przedszkolaków nie komunikowało o swoich problemach, co mogło być przyczyną nie tyle braku tej umiejętności, co niewystąpienia sytuacji problemowej u tych badanych. Zaledwie 6,7% dzieci pocieszało się wzajemnie w przypadku poniesionej porażki w zabawie bądź grze. Większość badanych (93,6%) charakteryzowało się brakiem tej umiejętności społecznej, co jednak nie oznacza, że dzieci w okresie średniego dzieciństwa nie przejawiają zachowań altruistycznych, lecz jedynie różnią się stopniem altruizmu. Może być to związane ze sposobem ich wychowywania (Eisenberg, 1992; za: Boyd i Bee, 2008, s. 254).

Dla lepszego zdiagnozowania umiejętności społecznych, przejawianych przez dzieci w trakcie zabaw i gier ruchowych, przeprowadziłam także ankietę wśród nauczycielek wychowania przedszkolnego, uwzględniając w niej te same, obserwowane przeze mnie, kategorie zachowań dzieci. Ankietowane mogły zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi dotyczącą zauważonych umiejętności społecznych dzieci w swoich grupach, co ilustruję na wykresie 1 przedstawiającym wykres słupkowy.



Wykres 1. Umiejętności społeczne dzieci podczas zabaw i gier ruchowych w opinii badanych nauczycielek (N=30).

Źródło: badania własne.

Badane nauczycielki udzieliły łącznie 115 odpowiedzi, z których najwięcej, tj. 28, dotyczyło przestrzegania reguł zabaw i gier ruchowych przez dzieci. Niewiele mniej ankietowanych (22 odpowiedzi) wskazało na stosowanie się swoich podopiecznych do poleceń wydawanych przez nauczycielkę, 17 odpowiedzi na umiejętność współpracy z innymi dziećmi, a 14 na zachowywanie przez nich bezpieczeństwa swojego i innych uczestników zabaw podczas ich trwania. Mniej niż połowa odpowiedzi (12) dotyczyła cierpliwego czekania na swoją kolej w zabawie. Najmniej odpowiedzi dotyczyło komunikowania przez dzieci o swoich problemach lub trudnościach (9), dopingowania sobie (7) oraz pocieszania się w przypadku niepowodzeń w zabawie czy grze (4 odpowiedzi).

Analizując dane ilościowe z tabeli 1 i wykresu 1, można zauważyć pewną rozbieżność w przeprowadzonych przez mnie badaniach a odnotowanych przez respondentki zachowaniach społecznych dzieci. O ile największy odsetek obserwowanych dzieci przestrzegał zasad bezpieczeństwa, o tyle najwięcej odpowiedzi nauczycielek dotyczyło przestrzegania przez nie reguł zabaw i gier ruchowych. Ponad połowa obserwowanych dzieci oraz ponad połowa odpowiedzi ankietowanych dotyczyła takich kategorii umiejętności społecznych, jak: stosowanie się do poleceń wydawanych przez nauczycielkę oraz współpracę.

Badania uszczegółowiłam także o podział zaobserwowanych umiejętności, biorąc pod uwagę płeć dzieci, co ułatwiła mi niewielka różnica (1 osoba) w liczbie uczestniczących w zabawach dziewczynek (52) i chłopców (53).

Tabela 2

Umiejętności społeczne przejawiane podczas zabaw i gier ruchowych a płeć dzieci (N=105)

Lp.	Kategorie umiejętności społecznych dzieci	Liczba dzieci	
		Dziewczynki	Chłopcy
1.	Stosują się do poleceń wydawanych przez nauczycielkę	43	40
2.	Przestrzegają reguł zabawy	42	40
3.	Dbają o bezpieczeństwo swoje i innych dzieci	51	42
4.	Współpracują z innymi dziećmi	39	40
5.	Dopingują sobie	29	13
6.	Pocieszają się (w przypadku niepowodzenia)	7	0
7.	Komunikują nauczycielce o pojawiających się trudnościach lub problemach	10	2
8.	Cierpliwe czekają na swoją kolej	41	30
9.	Prawidłowo znoszą porażki (nie reagują płaczem, nie złoścą się, nie obrażają się)	44	34

Zródło: badania własne.

Dane liczbowe zaprezentowane na wykresie 2 wskazują, że o bezpieczeństwo swoje i innych dzieci podczas zabaw oraz gier ruchowych dbało aż 51 z 52 zaobserwowanych dziewczynek, wykazujących tym samym większą ostrożność i przezorność, gdy z 51 chłopców uczestniczących w zabawach, zasad bezpieczeństwa przestrzegało 42. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że ze względu na nasiloną aktywność fizyczną chłopców wykazują oni większe od dziewczynek skłonności do wszczynania pozbawionych agresji przepychanek (Pellegrini, Smith, 1998; za: Shaffer, Kipp, 2015). Niewielką różnicę między dziewczynkami a chłopcami można zauważyć w przejawianiu takich umiejętności społecznych, jak: stosowanie się do poleceń nauczycielki (43 dziewczynki, 40 chłopców), przestrzeganie reguł zabawy i gry (42 dziewczynki, 40 chłopców), współpraca (39 dziewczynek, 40 chłopców). Dziewczynki (44) okazały się bardziej odporne na poniesione w zabawie porażki od chłopców (34). Okazywały również więcej cierpliwości od kolegów (30 chłopców) w oczekiwaniu na swoją kolej w zabawie (41 dziewczynek). Chętniej dopingowały innym przedszkolakom (29 dziewczynek, 13 chłopców). 7 z 52 dziewczynek pocieszało inne dzieci w sytuacji niepowodzenia w zabawie. Niestety u żadnego z badanych chłopców nie dostrzegłam tej umiejętności.

W opinii 29 nauczycielek (1 osoba wstrzymała się od odpowiedzi), dotyczącej zachowań społecznych dzieci ze względu na płeć, najwięcej respondentek (18 kobiet) stwierdziło, że nie dostrzega różnicy w przejawianych przez dzieci umiejętnościach społecznych podczas zabaw oraz gier ruchowych. Pozostałe badane kobiety (11) wskazały na lepsze kompetencje społeczne dziewczynek.

Podsumowanie

Odpowiadając na problem badawczy zawarty w pytaniu: Czy i jakie umiejętności społeczne przejawiają dzieci podczas zabaw i gier ruchowych?, mogę stwierdzić, na podstawie zebranego materiału empirycznego, że:

- ponad 50% badanych dzieci stosowało się do poleceń wydawanych przez nauczycielkę, przestrzegało reguł zabawy, dbało o bezpieczeństwo swoje oraz innych dzieci, współpracowało z pozostałymi uczestnikami, cierpliwie oczekiwało na swoją kolej w zabawie oraz prawidłowo znosiła porażki (dzieci nie reagowały płaczem, nie złościły się i nie obrażały się);

- znikomy odsetek badanych dzieci (wyłącznie dziewczynki) wykazywał umiejętność pocieszania rówieśników w przypadku niepowodzenia;
- badane dziewczynki wykazywały większą od chłopców ostrożność podczas przeprowadzanych przez nauczycielkę zabaw i gier ruchowych oraz chętniej dopingowały innym uczestnikom zabawy.

Bibliografia

- Baczała, D. (2012). *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bielec, G., Póltorak, W., Warchoł, K. (2011). *Zarys teorii i metodyki rekreacji ruchowej*. Kraków: Wydawnictwo Proksenia i Uniwersytet Rzeszowski.
- Bondarowicz, M., Staniszewski, T. (2000). *Podstawy teorii i metodyki zabaw i gier ruchowych*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Boyd, D., Bee, H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bronikowski, M. (2007). Rozwój psychomotoryczny i emocjonalny dziecka w wieku 5-10 lat. W: M. Bronikowski, R. Śleboda, M. Bronikowska, M. Janowska (red.), *Wychowanie fizyczne poprzez zabawy i gry ruchowe* (s. 19-26). Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gąstoł-Olbrych, A. (2014). Wychowanie fizyczne w przedszkolu. W: A. Mikler-Chwastek (red.), *Obszary wychowania przedszkolnego* (s. 101-120). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jacewicz, A. (2013). *Zabawy i zajęcia gimnastyczne w przedszkolu. Podstawy teoretyczne – badania – praktyka*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kielar-Turska, M. (2005). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (t. 2, s. 83-129). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M. (2015). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 202-233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kienig, A. (2014). Kompetencje społeczne i obywatelskie. W: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Soldatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* (s. 36-40). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotny, J. (red.). (2003). *Edukacja i reedukacja ruchowa. Podręcznik dla studentów fizjoterapii i fizjoterapeutów*. Kraków: Wydawnictwo Kasper.
- Schaffer, D.R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Siuta, J. (red.). (2009). *Słownik psychologii*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2017). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym. Wskazówki dla nauczycieli dotyczące organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Śleboda, R. (2007). Zabawy i gry ruchowe w edukacji zintegrowanej. W: M. Bronikowski, R. Śleboda, M. Bronikowska, M. Janowska (red.), *Wychowanie fizyczne poprzez zabawy i gry ruchowe* (s. 35-57). Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Trempała, J. (2015). Natura rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 28-49). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wege, B., Wessel, M. (2005). *Zabawy aktywizujące w przedszkolu* (t. 1). Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Magdalena JASNOS

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

TECHNIKI PLASTYCZNE W PRACY Z DZIEĆMI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Streszczenie

Każda realizacja danej techniki plastycznej wiąże się z posiadaniem, a także nabywaniem przez dziecko pewnego poziomu sprawności. Niektóre techniki plastyczne są bardziej znane i częściej stosowane przez dzieci, a inne mniej znane, stanowią dla dziecka nowość i w pewien sposób wyzwanie. Zadaniem nauczyciela jest tak organizować proces edukacji, aby dawać dzieciom sposobność posługiwania się różnymi technikami plastycznymi, zarówno tymi należącymi do kanonu technik płaskich, jak i przestrzennych.

Słowa kluczowe: techniki plastyczne, swobodna ekspresja plastyczna.

Summary

Utilization of each given artistic technique is connected with possession and acquisition of a certain degree of competence by a child. Some of the artistic techniques are better known and more commonly used by children whereas others, less widely spread, are a novelty and, to a certain degree, a challenge for children. The goal of a teacher is to plan education in such a manner as to provide children with the opportunity to use various common artistic techniques, both two and three dimensional.

Key words: artistic techniques, uninhibited expression through art.

1. Podstawy teoretyczne badań własnych

Współcześnie prace plastyczne dzieci oraz proces ich powstawania to zagadnienia niezwykle ważne i wciąż aktualne, budzące zainteresowanie wielu badaczy. Są dla dorosłych źródłem cennych informacji o dziecku. Sygnalizują o poziomie nie tylko rozwoju fizycznego, ale również umysłowego, emocjonalno-wolicjonalnego, społecznego, duchowego, estetycznego dziecka. Świadczą o pełni jego osobowości. Dla samego dziecka stanowią z kolei pewien sposób zabawy, komunikacji, wyrażania siebie oraz poznawanego czy imaginowanego świata na drodze samorealizacji. Działalność plastyczna to jedna z najczęstszych, objawiających się spontanicznie aktywności podejmowanych przez dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym. Uświadomienie sobie przez dorosłych, szczególnie nauczycieli, potrzeby umiejętnego organizowania zajęć plastycznych jest podstawą jego przyszłych działań w tym zakresie.

Dbając o prawidłowy rozwój dzieci poprzez aktywność plastyczną, z naciskiem na swobodną ekspresję, należy pozwolić im na wyrażanie się w różnych technikach plastycznych. Stąd konieczność zapoznawania się z nimi dzieci.

Mianem technik plastycznych V. Przybyła określa zespół środków i czynności związanych z twórczością plastyczną. Autorka ta stwierdza, że „każdą technikę plastyczną różnicuje odrębna charakterystyczna cecha, która wymaga od dziecka określonego sposobu postępowania oraz odpowiednich umiejętności i sprawności” (Przybyła, 2014, s. 80). Nieco inaczej na temat technik plastycznych wypowiada się A. Winczewska, która nazywa nimi materiały, jakich używa się do wykonania pracy oraz sposób wyrażania i przekształcania form, dzięki wykorzystaniu

różnorodnych narzędzi (Lewicka, 1969; za: Winczewska, 2010, s. 31). Zdanie to podziela B. Mazepa-Domagala, mówiąc, że techniką nie jest wyłącznie sposób wykonania pracy plastycznej, ale umiejętny dobór do niej materiałów i narzędzi plastycznych wraz ze sposobem ich użycia (2004, s. 102; za: Stawecka, 2007, s. 16).

Dzieci mogą poznawać techniki plastyczne na różne sposoby, m.in. dzięki pomocy innych osób, które przekazują im niezbędną wiedzę i doświadczenie na ten temat (np. instruując, jak dana technika ma wyglądać oraz jakie operacje umożliwia określony materiał/narzędzie) lub przez obserwację, samodzielne eksperymentowanie. Stwarzanie okazji do zapoznawania dzieci z różnymi technikami plastycznymi, rozwijania umiejętności posługiwania się nimi oraz dokonywania przez nie samodzielnych prób wymyślania nowych na zasadzie kombinacji poszerza obszar doświadczeń artystycznych dzieci. Służy rozbudzeniu zapału do działania, maksymalizowaniu zainteresowania sztukami plastycznymi i stymulowaniu rozwoju dziecięcej wyobraźni (Ibidem, s. 14-15). Aby dzieci poprzez praktyczną działalność plastyczną mogły zaznajamiać się z technikami, należy zapewnić im dostęp do bogactwa materiałów/narzędzi do tworzenia. Ważne jest też pozostawienie dzieciom pełnej swobody (albo przynajmniej alternatywy) co do wyboru materiałów/narzędzi, a także technik, w jakich chcą się wypowiedzieć, ale również tematu czy nawet formy organizacji pracy. Szansa samodzielnego dokonywania wyborów przez dzieci zagwarantuje wyższą ich motywację do działania. Pozwoli na samorealizację i da poczucie sprawstwa.

Zapewnienie dzieciom warunków oraz możliwości do zapoznawania się z różnymi technikami plastycznymi, kreowania własnych i wypowiedzania się w nich na płaszczyźnie i w przestrzeni jest jednym z głównych zadań nauczyciela wychowania przedszkolnego. To on dba o atrakcyjność zajęć, rozbudza ciekawość poznawczą dzieci, zachęcając je do próbowania bardziej nietypowych technik, zwanych niekonwencjonalnymi. Przy doborze technik nauczyciel powinien się kierować przede wszystkim: wiekiem dziecka i możliwościami rozwojowymi, szczególnie w sferze poznawczej, fizycznej (manualnej), ale też zainteresowaniami (Przybyła, 2014, s. 80).

Do kanonu technik plastycznych można zaliczyć techniki płaskie: rysunkowe, malarskie, wycinankowe i wydzierankowe, graficzne oraz przestrzenne: konstrukcyjne i rzeźbiarskie (Lewicka, 1969; za: Winczewska, 2010, s. 30). Podstawową i najbardziej wszechstronną techniką jest rysowanie. Wiąże się to z najwcześniejszym etapem ewolucji plastycznej, kiedy to dziecko kreśli linie i pozostawia ślady narzędzia. Z tego powodu powinno się zapoznawać dziecko z tą techniką najwcześniej. Zasób narzędzi rysunkowych jest bardzo bogaty. Wymienić tu można m.in.: ołówek, gumkę, węgiel, kredkę, kredę, świecę, piórko, patyk, a nawet palec. Nazwy narzędzi, którymi są wykonywane prace plastyczne, stanowią zazwyczaj o nazwie techniki.

Kolejną, zaraz po rysowaniu, popularną techniką jest technika malarska. Wiąże się ona z wykorzystaniem i eksponowaniem koloru. Kolory dobierane są przez najmłodsze dzieci początkowo w sposób dowolny. Później użycie ich może zależeć od podejścia emocjonalnego, gdyż istnieje relatywność upodobań kolorystycznych. Wreszcie barwy mogą być dobierane celowo, aby odzwierciedlać spostrzeganą rzeczywistość (Gloton, Clero, 1988, s. 130; za: Ibidem, s. 31-32). Zachęcanie do bawienia się dzieci kolorem, np. poprzez mieszanie podstawowych: czerwonego, niebieskiego i żółtego, dając w ten sposób początek innym, pochodnym, stanowi świetną zabawę, ale też służy samodzielnemu dokonywaniu odkryć. Narzędziami rozwijającymi kolor mogą być: różne rodzaje kredek, pasteli, flamastrów, farb, tuszy, barwników – dających technikę opartą na plamie. Malować można także przy użyciu m.in. gąbek, słomek, patyka,

palców, stóp na różnych materiałach, np. papierze, szkłe, folii itd. Pomysłów jest wiele, a zależą tylko od wyobraźni dziecka oraz nauczyciela.

Technikami plastycznymi są także wydzieranki i wycinanki. Umiejętność wykonywania wycinanek pojawia się później, dlatego że dziecko dopiero uczy się posługiwać nożyczkami lub innymi narzędziami. Technika wydzieranki opiera się na przeniesieniu ruchu dłoni na strukturę papieru. Obie te techniki są właściwym przejściem do posługiwania się technikami łączonymi, m.in. takimi jak collage, w których konsoliduje się ze sobą rozmaite elementy (Ibidem, s. 32-33).

W układy przestrzenne wprowadzają techniki konstrukcyjne i rzeźbiarskie (uzupełniające się z konstrukcyjnymi). Dają one możliwość tworzenia trójwymiarowych prac plastycznych, przez co dzieci mogą poznawać stosunki przestrzenne. W technikach tych dominuje gama bodźców dotykowych: lepienie i konstruowanie z różnych materiałów, odciskanie ich oraz modelowanie w różnych tworzywach np. plastelinie, modelinie, masie solnej, papierowej, glinie. Można to robić za pomocą dłoni, stóp lub różnych narzędzi (Ibidem, s. 33-34).

Ostatnią grupą technik są techniki graficzne. Polegają na wcześniejszym przygotowaniu form/matryc, a następnie na ich podstawie wykonywaniu kopii, odbitek. Do takiego rodzaju technik zaliczyć można m.in.: stemplowanie, piankoryt – ryt wykonany w piance plastycznej, kalkografię – odbitek z szablonu, monotypię – pozwalającą uzyskać tylko jedną kopię (Ibidem, s. 35).

Techniki plastyczne dają impuls do zabawy oraz eksperymentowania z materiałem plastycznym. Pozwalają poznawać i nazywać kolory, kształty, faktury, czyli sposób ukształtowania powierzchni danego materiału, z którego jest wykonany, rodzaje linii, kreski, podstawowe środki wyrazu plastycznego. Sprzyjają rozwojowi wyobraźni, kreatywności. Różnorodność stosowania technik plastycznych na zajęciach podnosi atrakcyjność działań oraz zachęca do poszukiwań nieszablonowych rozwiązań (Jąder, 2005, s.10).

2. Założenia metodologiczne badań własnych

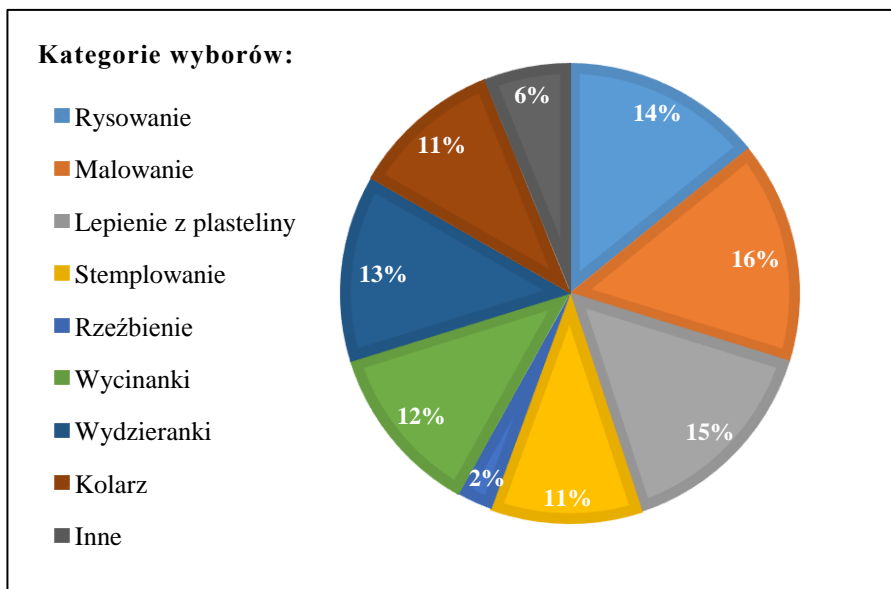
Zainteresowanie technikami plastycznymi w pracy z dziećmi skłoniło mnie do przeprowadzenia badań w tym zakresie. Głównym dążeniem stało się dla mnie udzielenie odpowiedzi na sformułowany problem badawczy, który brzmiał następująco: **Jakimi technikami plastycznymi wykonują swoje prace dzieci w wieku przedszkolnym?**

Wykorzystując metody analizy dokumentów, obserwacji skategoryzowanej i sondażu diagnostycznego, zgromadziłam bogaty materiał badawczy, który przedstawiam poniżej.

Badania rozpoczęłam w kwietniu 2018 roku. Były one prowadzone bezpośrednio przeze mnie i trwały do końca czerwca tego samego roku. Podstawową grupę osób badanych, jaką wyłoniłam dla celów mojej pracy, stanowiło 104 dzieci w wieku przedszkolnym od 3 do 6 lat. Grupą uzupełniającą było 30 nauczycieli wychowania przedszkolnego, którym zapewniam anonimowość, podobnie jak dzieciom. Terenem badań uczyniłam wybrane przeze mnie przedszkola znajdujące się w Nowym Sączu. Na wybór terenu badań wpłynęło niewątpliwie bliższe poznanie tych placówek w związku z częstymi w nich wizytami, m.in. z powodu odbywania studenckich praktyk pedagogicznych. Skłoniła mnie do tego również odpowiednia lokalizacja przedszkoli, a więc przyczyny organizacyjne i czasowe.

3. Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Na początku przedstawię materiał faktograficzny, dotyczący standardowych technik plastycznych wykorzystywanych przez badane nauczycielki w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym (wykres 1). Materiał ten zgromadziłam dzięki metodzie sondażu diagnostycznego – technika ankiety.



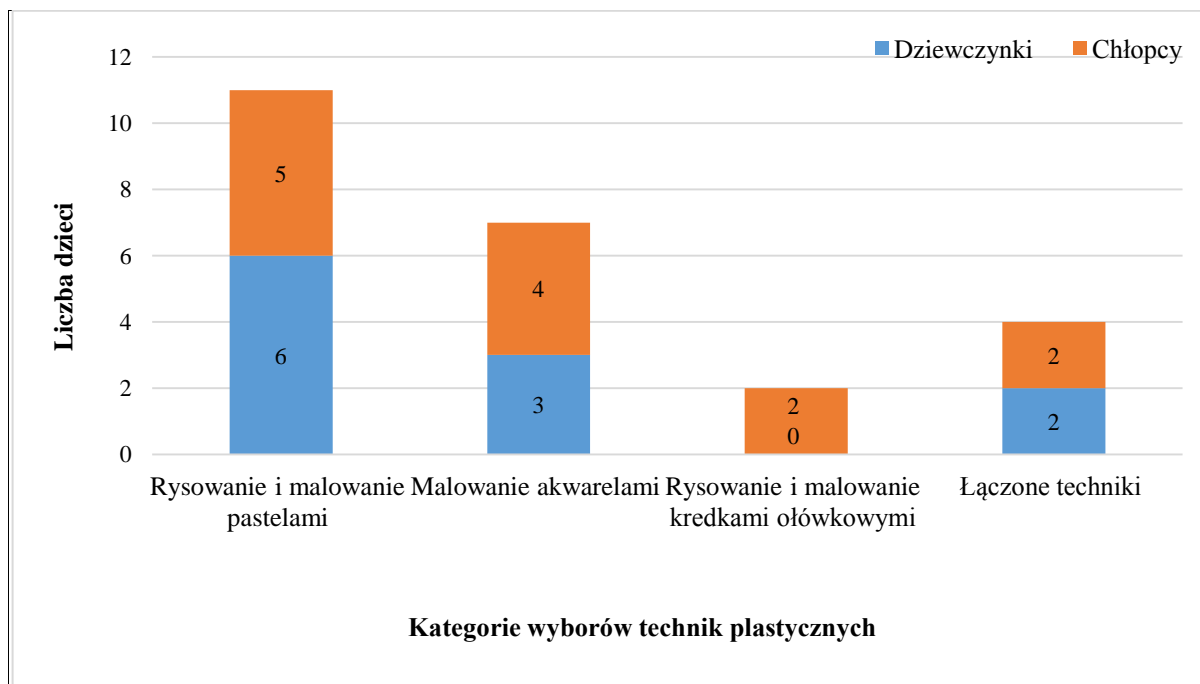
Wykres 1. Techniki plastyczne, jakimi wykonują prace plastyczne dzieci w wieku przedszkolnym według badanych nauczycielek (N=30).

*Procent liczony od łącznej liczby wyborów równej 198.

Źródło: badanie własne.

Dane zamieszczone na powyższym wykresie 1 skłaniają do stwierdzenia, że najczęściej wypowiedzi badanych nauczycielek odnosi się do stosowania przez dzieci na zajęciach techniki malowania (16%). Wśród kategorii technik plastycznych, nauczycielki wybrały również: lepienie z plasteliny (15%), rysowanie (14%), wydzieranki (13%), wycinanki (12%), stemplowanie (11%) oraz kolarz (11%). Najmniej nauczycielek wybierało rzeźbienie – 2%. W kategoriach „inne” zamieściłam następujące odpowiedzi respondentek: „Lepienie z masy solnej; decoupage; wyklejanie z jajek; prace z wykorzystaniem materiałów wtórnych; układanie obrazków z różnych materiałów przyrodniczych; dmuchawki-rozdmuchiwanie kleksów z farby; prace przestrzenne”. Dodatkowo, ankietowane nauczycielki deklarowały, że stosują zarówno płaskie (30 wyborów), jak i przestrzenne (26 wyborów) formy prac plastycznych.

Rozszerzając, materiał badawczy dotyczący stosowania w edukacji przedszkolnej technik plastycznych przedstawię teraz na podstawie obserwowanych przeze mnie zajęć, jakie techniki wybierały dzieci w wieku przedszkolnym do wykonywania prac. Muszę, jednak zaznaczyć, że zanim dzieci rozpoczęły swoje prace, wcześniej miały możliwość samodzielnego wyboru tematu, techniki, materiałów/narzędzi oraz formy organizacyjnej pracy. Materiał faktograficzny na temat tego zagadnienia zamieściłam na wykresie 2.



Wykres 2. Techniki plastyczne wybierane przez dzieci w wieku przedszkolnym na zajęciach plastycznych (N=24).

*Łączna liczba prac wykonanych przez dzieci równa 17

Źródło: badanie własne.

Z zebranego materiału badawczego zobrazowanego na wykresie 2 wynika, że najwięcej dzieci wybrało rysowanie i malowanie pastelami (11 dzieci – 5 chłopców, 6 dziewczynek). Pozostałe dzieci wybierały technikę malowania akwarelami (7 dzieci – 4 chłopców, 3 – dziewczynki) oraz technikę łączoną na dwa sposoby. Dwie dziewczynki wykonały prace techniką rysowania i malowania kredkami pastelowymi i ołówkowymi, dwóch chłopców pastelami i akwarelami. Tylko dwoje dzieci wybrało technikę rysowania i malowania kredkami ołówkowymi (2 chłopców). Wszystkie 17 prac plastycznych dzieci było wykonanych technikami płaskimi, malarskimi i rysunkowymi.

Tabela1

Techniki plastyczne zastosowane w pracach przez dzieci w wieku przedszkolnym

Lp.	Techniki plastyczne		Łączna liczba
1.	Rysowanie i malowanie kredkami ołówkowymi		11
2.	Rysowanie i malowanie kredkami świecowymi		3
3.	Rysowanie i malowanie pastelami		5
4.	Malowanie farbami		3
5.	Malowanie flamastrami		2
6.	Wydzieranki		4
7.	Wycinanki		2
8.	Wyklejanie		5
9.	Stemplowanie		3
10.	Rozdmuchiwanie farb		2
11.	Łączone	Naklejanie kawałków folii, wydzieranie z papieru kolorowego, wylepianie elementów z plasteliny, rysowanie kredkami ołówkowymi.	1
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wyklejanie bibułą.		2	
Odbijanie liści i rysowanie kredkami ołówkowymi.		1	
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wylepianie plasteliną, wycinanie, klejenie.		2	
Malowanie pastą do zębów, rysowanie kredkami pastelowymi, wycinanie i klejenie.		2	
Wycinanie z kolorowego papieru i płatków kosmetycznych.		2	
Wycinanie ze skrawków materiałów, klejenie.		1	
Wycinanie, składanie i klejenie elementów szablonu.		1	
Malowanie i klejenie.		1	
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wyklejanie plasteliną.		1	
Wydzieranie z papieru kolorowego, rysowanie kredkami ołówkowymi.		1	
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wycinanie.		1	
Rozcinanie obrazka, klejenie.		1	
Malowanie farbami plakatowymi, rysowanie kredkami ołówkowymi.		1	
Malowanie farbami plakatowymi, wyklejanie plasteliną.		1	
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wyklejanie watą.		2	
Wycinanie, klejenie, wyklejanie plasteliną i gotowymi elementami.		1	
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wyklejanie bibułą i gotowymi elementami.		1	
Malowanie, wyklejanie gotowymi elementami.		1	
Rysowanie pastelami, doklejanie gotowych elementów, wylepianie plasteliną.		1	
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wycinanie, klejenie.		1	
Rysowanie kredkami ołówkowymi, wyklejanie z bibuły.		2	
Wyklejanie wiórkami drewna, ścinkami bibuły, rysowanie kredkami ołówkowymi.		1	
Składanie papieru, klejenie.		1	
Wyklejanie plasteliną, watą i sypkimi elementami, rysowanie kredkami ołówkowymi.		1	
Wydzieranie z papieru kolorowego, rysowanie kredkami ołówkowymi.		1	
Odrysowywanie, przyklejanie naturalnych elementów przyrodniczych.		1	
Stemplowanie i rysowanie pastelami.		1	
Rysowanie pastelami, doklejanie elementów z bibuły.		1	
Wyklejanie ziarenkami maku, gotowymi elementami, rysowanie pastelami.		1	
Wycinanie, składanie papieru, doklejanie płatków kosmetycznych.	1		
Wycinanie, klejenie.	1		
Wycinanie, klejenie, rysowanie flamastrami.	1		
Wycinanie elementów, przyklejanie ich do rolki papieru, oklejanie bibułą.	1		
Razem			80

Źródło: badanie własne.

W tabeli 1 zamieściłam techniki plastyczne zaobserwowane podczas analizy prac plastycznych dzieci, z których wynika, że największa liczba (40) prac była wykonywana przy pomocy technik łączonych, w skład których wchodziło aż 36 różnych technik zaliczanych do tej grupy. Dużą grupę prac stanowiły techniki rysowania i malowania kredkami ołówkowymi (11 prac). Sporą liczbę (5 prac) stanowiły również techniki wyklejanki oraz rysowanie i malowanie pastelami. Pozostałe techniki to: wydzieranki (4 prace), malowanie farbami (3 prace), rysowanie i malowanie kredkami świecowymi (3 prace), stemplowanie (3 prace), wycinaki (2 prace), malowanie flamastrami (2 prace) oraz rozdmuchiwanie farb (2 prace). Analizując prace plastyczne dzieci, zwróciłam również uwagę na tworzenie z szablonów. Wśród prac wyróżniłam aż 57 wykonanych z szablonu, pozostałe (23 prace) umożliwiały dzieciom większą swobodę działania. Dodatkowo należy zaznaczyć, że spośród wymienionych technik plastycznych znalazło się 74 płaskich. Tylko 6 stanowiło prace wykonane technikami przestrzennymi. Oto przykłady:

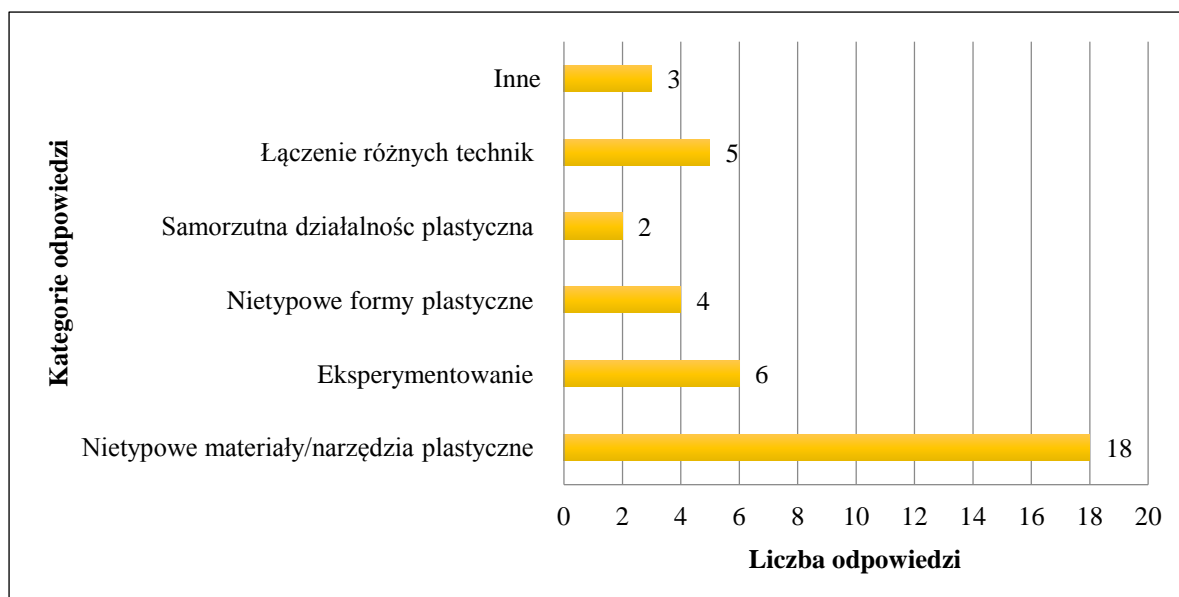


Wykres 3. Praca przestrzenna dzieci w wieku przedszkolnym.



Wykres 4. Praca przestrzenna dzieci w wieku przedszkolnym.

Teraz przedstawię, co badani nauczyciele wychowania przedszkolnego rozumieją pod pojęciem technik niekonwencjonalnych.



Wykres 5. Rozumienie pojęcia niekonwencjonalnych technik plastycznych przez badane nauczycielki (N=29).

*Łączna liczba odpowiedzi równa 38

Źródło: badanie własne.

Opierając się na materiale badawczym prezentowanym na wykresie 5, można stwierdzić, że badane nauczycielki rozumieją pojęcie niekonwencjonalnych technik plastycznych, jako wykorzystanie do tworzenia prac nietypowych materiałów/narzędzi (18 odpowiedzi), takich jak produkty żywnościowe oraz materiały wtórne (tektura). Nauczycielki utożsamiają techniki niekonwencjonalne z eksperymentowaniem (6 odpowiedzi), łączeniem różnych technik (5 odpowiedzi), stosowaniem nietypowych form plastycznych (4 odpowiedzi). Niektóre z nich rozumieją techniki niekonwencjonalnie także jako samorzutnie podejmowaną działalność plastyczną dzieci (2 odpowiedzi). W kategorii „inne” umieściłam następujące odpowiedzi nauczycielek: „Kreatywne działanie dzieci; wykorzystanie nieprzeciętnych kolorów; to takie techniki, które nie posiadają jeszcze swojej nazwy”.

Z wypowiedzi 24 spośród 30 badanych nauczycielek wynika, że stosują one w pracy z dziećmi niekonwencjonalne techniki plastyczne. Pozostałe 6 nauczycielek tego nie robi. W tabeli 2 przedstawiam materiał badawczy, dotyczący technik niekonwencjonalnych, jakie są wykorzystywane przez badane nauczycielki.

Tabela 2

Niekonwencjonalne techniki plastyczne, jakimi wykonują prace plastyczne dzieci w wieku przedszkolnym według badanych nauczycielek

Lp.	Technika	Narzędzia/materiały
1.	Malowanie	Widelcem, barwioną solą, plamami barwnymi, na folii, dłońmi, na gniecionym papierze, pianką do golenia, rurką do napojów, sznurkiem, pastelami, na mokrym papierze, pastą do zębów, barwioną watą, wałkami, kredą, węglem, lodem,
2.	Rysowanie	Świecą, patyczkiem, węglem
3.	Wyklejanie	Skorupkami jajek, zmiętymi rulonami papierowymi, popcornem, kaszą, zbożem, włóczką, trocinami, sznurkami, tkaninami
4.	Łączone	Kolarz, decoupage, wydrapywanka,
5.	Stemplowanie	Ziemiakiem, wacikiem kosmetycznym, cytryną, stopami, palcami
6.	Papieroplastyka	Origami płaskie
7.	Inne	Rozchlapywanie farby na płaskorzeźbę, lepienie z folii aluminiowej, w masie solnej, art. recykling, kompozycje płaskie tworzone z naturalnych okazów, tworzenie kompozycji przestrzennych, rzeźba z patyków

Z opinii zebranych od nauczycieli wynika, że dzieci w przedszkolu mają styczność z różnymi technikami niekonwencjonalnymi. Badane nauczycielki deklarują, że na zajęciach edukacyjnych tworzą sytuacje, które pozwalają na wykorzystywanie wielu technik i narzędzi lub materiałów do prac plastycznych wykonywanych przez dzieci w wieku przedszkolnym.

Podsumowanie

W odpowiedzi na sformułowany przeze mnie problem badawczy, poprzez który chciałam ustalić, jakimi technikami plastycznymi dzieci w wieku przedszkolnym wykonują swoje prace, na podstawie uzyskanego materiału badawczego wysunęłam następujące wnioski: badane nauczycielki stwierdzają, że dzieci najczęściej wykonują prace plastyczne technikami malarskimi (16% wszystkich technik). Potwierdzają to moje obserwacje zajęć. Wynika z nich, że podczas tworzenia prac dzieci najchętniej preferowały techniki płaskie, rysunkowe i malarskie (17 prac). Zastanawiający jest fakt, że mając możliwość samodzielnego doboru techniki plastycznej, wybierały one tylko te, które są im najlepiej znane. Nie wykazywały skłonności do eksperymentowania dostępnymi materiałami/narzędziami. Nie podejmowały też prób wykonania prac przestrzennych, co może świadczyć o tym, że nauczycielki stosują je na zajęciach rzadko lub wcale. Jak wynika z poddanych analizie prac, technikami plastycznymi zastosowanymi w pracach dzieci, które pojawiały się najczęściej były techniki łączone (40 prac), a w kwestii formy analizowanych prac ogółem dominowały techniki płaskie (76 prac).

W odniesieniu do technik niekonwencjonalnych z wypowiedzi respondentek wynika, że utożsamiają je one ze stosowaniem nietypowych materiałów/narzędzi plastycznych. Większość z badanych nauczycielek (26) stwierdza, że wykorzystuje te techniki w pracy z dziećmi. Świadczą o tym licznie wymieniane przez nie różnorodne techniki niekonwencjonalne.

Podejmowanie aktywności plastycznej jest zrozumiałe i znaczące, tak z punktu widzenia samego dziecka, które może wyrażać się w tej interesującej formie zabawy, jak również z pozycji dorosłego, gdyż stanowi okazję do obserwowania rozwoju dziecka i wywierania na niego wpływu (Łosiewicz, 2007, s. 54). Postęp technologiczny umożliwia w dzisiejszych czasach łatwy dostęp do Internetu, który staje się częstym źródłem inspiracji wielu nauczycielek, dzięki któremu m.in. mogą sięgać one po coraz nowsze, bardziej niekonwencjonalne techniki

plastyczne. Wykonywanie prac plastycznych takimi technikami jest bardziej atrakcyjniejsze dla dzieci i stanowi dla nich pewnego rodzaju wyzwanie. Motywuje do poszukiwania oraz wyboru odpowiednich materiałów, doskonali wyobraźnię oraz sprawność manualną. Pozwalając dzieciom na eksperymenty, zwiększamy ich pewność siebie i zachęcamy do realizowania własnych pomysłów poprzez nieszablonowe działania. Stanowi to pierwszy krok ku rozwojowi dziecięcej kreatywności, współcześnie tak bardzo docenianej w edukacji młodych pokoleń.

Bibliografia

- Jäder, M. (2005). *Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię*. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łosiewicz, A. (2007). Niebieska buzia i zielone włosy mamy. *Edukacja i Dialog*, 185(2), 54-59.
- Przybyła, V. (2014). Rola nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka w zakresie plastyki w klasach I-III. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 9, 73-90. Pobrane z: [www.sbc.org.pl/Content/214929/Przyby%C5%82a_V_rola% 20nauczyciel.pdf](http://www.sbc.org.pl/Content/214929/Przyby%C5%82a_V_rola%20nauczyciel.pdf).
- Stawecka, A. (2007). Stymulowanie rozwoju wyobraźni uczniów klas początkowych przez zajęcia plastyczne. *Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane*, 3, 12-21.
- Winczewska, A. (2010). Techniki plastyczne. *Życie Szkoły*, 3, 32-35.