

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**Współczesne potrzeby dzieciństwa.
Wokół wybranych
teoretyczno-praktycznych zagadnień edukacji**

pod redakcją
Joanny Jachimowicz
Zdzisławy Załony

Nowy Sącz 2020

Redaktor Naukowy

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

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. PWSZ

Recenzja

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2020

ISBN 978-83-65575-69-2

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@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.: +48 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp.....	5
------------	---

CZEŚĆ I. ROZWAŻANIA TEORETYCZNE O POTRZEBACH DZIECIŃSTWA

Zdzisława ZACŁONA

Potrzeby dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej	10
--	----

CZEŚĆ II. POTRZEBA KONTAKTÓW SPOŁECZNYCH – ASPEKT KOMUNIKACYJNY PROCESU EDUKACJI

Joanna JACHIMOWICZ

Organizacja komunikacji na zajęciach edukacyjnych w szkole podstawowej	23
--	----

Patrycja POREBA

Pytania zadawane przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III.....	40
---	----

Angelika MIARECKA

Percepcja słuchowa i jej diagnozowanie u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu	53
---	----

CZEŚĆ III. TRUDNOŚCI W REALIZACJI POTRZEB WIĘZI I REALNYCH OGRANICZEŃ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Aleksandra KOZA

Trudności adaptacyjne uczniów klas I szkoły podstawowej	61
---	----

Danuta LOREK

O dyscyplinie w klasach edukacji wczesnoszkolnej.....	72
---	----

Natalia KULIG

Zachowania agresywne dzieci w młodszym wieku szkolnym – analiza wybranych zagadnień.....	83
--	----

CZĘŚĆ IV.
AKTYWNOŚĆ POZNAWCZA UCZNIÓW KLAS I-III
A REALIZACJA POTRZEB DZIECIŃSTWA

Magdalena SOWA

Czytelnictwo uczniów klas II i III szkoły podstawowej..... 96

Sylwia SERAFIN

Postrzeganie ról matki i ojca przez uczniów klas III..... 110

Agnieszka WAŃCZYK

Przedstawianie osób starszych w pakietach edukacyjnych dla klas I-III 125

Wstęp

W niniejszej publikacji przedstawione zostały rozważania skoncentrowane wokół potrzeb dzieci prowadzone w kontekście wybranych zagadnień współczesnej edukacji. Są to teoretyczne (pedagogiczno-psychologiczne) tezy, ustalenia i refleksje oraz analiza wyników empirycznych badań własnych autorów.

Przegląd literatury przedmiotu w zakresie wybranych teoretycznych rozważań oraz wyników badań pozwala wysunąć stwierdzenie o braku pełnego zaspokojenia potrzeb dzieci w domu rodzinnym i szkole. E. Jundziłł pisze, że główne czynniki wpływające na zagrożenie potrzeb bezpieczeństwa w rodzinie to: brak oparcia w rodzicach, brak zaufania do rodziców, kłótnie między rodzicami oraz surowe kary fizyczne i słowne. W szkole dzieci czują się zagrożone z powodu konfliktów z nauczycielami i rówieśnikami, wrogiego stosunku dziecka do szkoły oraz sposobów oceniania i sprawdzania ich wiadomości przez nauczyciela. O deprivacji potrzeb emocjonalnych w domu rodzinnym decydują: wątplenie w miłość rodziców, faworyzowanie jednego z dzieci, stosowanie nieprzemyślanych kar, brak czasu dla dziecka, rozbitcie rodziny lub jej rekonstrukcja oraz patologia. W szkole deprivacja potrzeb emocjonalnych związana jest z kolei z odczuciem przez dziecko negatywnego stosunku do siebie nauczyciela, poczuciem odrzucenia przez rówieśników. Zarówno rodzina, jak też szkoła to miejsca, gdzie dzieci mają możliwość zaspokajania potrzeby sukcesu. Jeśli w rodzinie dziecko ma określone obowiązki na miarę swoich możliwości rozwojowych, to ma też satysfakcję z dobrego ich wypełniania. Na terenie szkoły potrzeby emocjonalne dzieci są zaspokojone, jeśli uczniowie mają osiągnięcia w nauce i życiu koleżeńskim. W sytuacji, kiedy nie uczestniczą w życiu klasy i nie dostrzegają swoich sukcesów, nie mają możliwości ich zaspokojenia¹.

Podjęmowane w tej publikacji nietatwe zagadnienia rozważane są w wielu płaszczyznach i dotyczą wybranych problemów związanych z dzieciństwem oraz z potrzebami dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Opiswane i wyjaśniane są one w aspekcie edukacji. Teksty autorów zostały pogrupowane w poszczególnych częściach opracowania.

W części I znajdują się rozważania teoretyczne prowadzone przez Zdzisławę Załoneę. Dotyczą one odniesień do wybranych charakterystycznych cech rozwoju na etapie średniego oraz późnego dzieciństwa w kontekście potrzeb dziecka. Autorka zwraca uwagę, że świadome i mądre realizowanie potrzeb dzieci w placówkach edukacyjnych pozwala tworzyć życzliwe i optymalne środowisko, sprzyjające uczeniu się i wspomaganie dziecka w rozwoju. Ma to szczególne znaczenie w warunkach współczesnych przemian społecznych i kulturowych, dla których symptomatyczne jest rozluźnienie więzi międzyosobowych i utrudnione warunki rozwijania i zaspokajania potrzeb w okresie dzieciństwa. Z tego też względu od nauczyciela oczekuje się, że będzie kierował się mądrością oraz refleksją w tworzeniu przestrzeni wzajemnego zaufania i zrozumienia między nauczycielem a uczniem oraz z rówieśnikami z grupy. Jako profesjonalista powinien też umieć rozpoznawać i diagnozować stan deprivacji różnych potrzeb i pojawiających się w tym zakresie zagrożeń, aby dawać dzieciom odpowiednie wsparcie dla ich rozwoju.

Część II poświęcona jest zagadnieniom potrzeby kontaktów społecznych, które omawiane są w aspekcie komunikacyjnym zachodzącym w procesie edukacji. Joanna Jachimowicz przedstawia interesujące wyniki własnych badań empirycznych, dotyczące organizacji przez nauczyciela procesu komunikacji na zajęciach w szkole podstawowej. Problematyka ta jest stale aktualna, gdyż nauczyciel jest ważną osobą, dostarczającą pozytywnych wzorów interakcji i stosunków

¹ *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży* (s. 116-118), E. Jundziłł, 2003, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

osobowych. Obraz własnej osoby dziecka kształtuje się pod wpływem nie tylko jego aktywności, ale też komunikatów płynących od dorosłych, w tym od nauczyciela. Umiejętności nauczyciela w kontekście swobodnego przechodzenia od interakcji do komunikacji, a następnie kontaktu opartego na wzajemnym zaufaniu umożliwiają zaś budowanie wspólnej płaszczyzny porozumiewania się², co jest istotne w rozbudzaniu potrzeby aktywności poznawczej uczniów. Patrycja Jacak koncentruje się na pytaniach zadawanych uczniom przez nauczycieli klas I-III i podkreśla, że w tym okresie rozwoju uczniowie mają jeszcze ograniczoną samodzielność w nabywaniu zdolności komunikacyjnych oraz językowych, dlatego często odbywa się ono drogą społecznego uczenia się i naśladownictwa. Z tego też względu tak ważne jest zwrócenie szczególnej uwagi na pytania kierowane do uczniów klas I-III, zwłaszcza na wykorzystywane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rodzaje oraz funkcje pytań, które mogą dostarczać bodźców do aktywności i angażowania się w różne działania. Warto też zaznaczyć, że dzieci młodsze potrzebę kontaktu zaspokajają właśnie przez zadawanie nauczycielowi pytań dotyczących postrzegania otaczającego ich świata. Jeśli potrzeby te są respektowane, a nauczyciel inspirowanie do ich pogłębiania, mają one szansę zwiększać swój zakres i obszary realizacji, rozbudzając tym samym różne zainteresowania dzieci. Tekst Angeliki Miareckiej związany jest z diagnozowaniem percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu. Tematyka ta jest istotna, gdyż prawidłowe rozpoznawanie i różnicowanie przez dziecko dźwięków z otoczenia jest podstawą słyszenia mowy i nabywania przez nie mowy czynnej. Umiejętność czytania również wymaga dźwiękowego odtwarzania słów na podstawie widzianych liter. Podobnie jest z umiejętnością pisania, ponieważ w wyrazie szyk dźwięków wyznacza kolejność ich zapisywania za pomocą liter. Prawidłowo funkcjonujący narząd słuchu daje szansę rozwoju percepcji bodźców akustycznych, natomiast zaburzenia w zakresie rozwoju słuchu fonemowego bezpośrednio wpływają na rozwój mowy czynnej i biernej oraz utrudniają opanowanie umiejętności czytania i pisania. Wyniki badań autorki prowadzone pośród nauczycieli przedszkoli pokazują, że starają się oni prowadzić diagnozę percepcji słuchowej swoich wychowanków, aby w porę wychwycić istniejące dysfunkcje.

Następna część, III, publikacji nosi tytuł *Trudności w realizacji potrzeb więzi i realnych ograniczeń w praktyce edukacyjnej*. Rozpoczyna ją tekst dotyczący trudności adaptacyjnych uczniów klasy I szkoły podstawowej napisany przez Aleksandrę Kozę. Przytoczenie w nim opinii nauczycieli i rodziców uczniów jest poznawczo wartościowe, ponieważ depriwacja indywidualnych potrzeb psychicznych dziecka, które rozpoczyna naukę w szkole i wdraża się w rolę ucznia, może być związana z niekorzystnymi zachowaniami, które zaburzają jego prawidłową adaptację w grupie rówieśniczej i są przyczyną odrzucenia przez inne osoby. Wyczulenie nauczycieli i rodziców na doświadczane przez dziecko problemy związane z adaptacją do funkcjonowania w nowym środowisku, jakim jest szkoła, powinno inspirować do ustalenia ich źródeł i opracowania planu pomocy dla dziecka. Tylko bowiem szybka reakcja rodziców i nauczycieli, pozwoli zminimalizować i przezwyciężyć trudności adaptacyjne u uczniów I klas szkoły podstawowej. Odniesienia do problematyki potrzeb więzi i realnych ograniczeń znajdują się w treści przedstawionym przez Danutę Lorek, która pisze o dyscyplinie w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Autorka zaznacza, że wpajanie dziecku określonych reguł i zasad postępowania przy jednoczesnym dawaniu mu swobody ma duże znaczenie dla kształtowania jego zachowań prospołecznych. Pełna akceptacja dziecka przy równoczesnym zaspokajaniu jego potrzeby bezpieczeństwa, uznania i kontaktu nie może jednak odbywać się poprzez nieposłuszeństwo dzieci i łamanie ustalonych zasad dyscypliny w klasie szkolnej. Właściwa diagnoza sytuacji, poparta

² „Interakcje społeczne” (s. 292), S. Frydrychowicz, 2020, w: H. Liberska, J. Trempała (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

wiedzą i umiejętnościami nauczyciela w zakresie odczytywania niezaspokojonych potrzeb uczniów, będzie inspiracją do konstruktywnego działania wychowawczego w stawianiu konkretnych, realnych ograniczeń w praktyce edukacyjnej. Natalia Kulig zwraca uwagę na zachowania agresywne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Uważa, że naturalna potrzeba kontaktu związana z potrzebą przynależności do grupy rówieśniczej objawia się nawiązywaniem relacji z poszczególnymi członkami klasy, poprzez uczestnictwo w tworzonych w niej grupach formalnych i nieformalnych. Czasem jednak dzieci mające niezaspokojone te potrzeby będą szukały ich zaspokojenia poprzez zachowania destrukcyjne, agresywne czy wygłupy. Niektóre dzieci przejawiają wyraźne tendencje do agresywnych zachowań i wyróżniają się ich siłą bądź liczbą w grupie rówieśniczej. Chociaż zachowania agresywne są dość częste u dzieci młodszych, zwłaszcza w kontaktach z rówieśnikami, to, co ważne, przy właściwym postępowaniu dorosłych ich liczba maleje wraz z wiekiem dziecka, chociaż nie znikają całkowicie, gdyż przecież różnego rodzaju czyny, słowa i myśli mają też miejsce wśród dorosłych³.

Część IV tego opracowania związana jest z wybranymi problemami aktywności poznawczej uczniów klas I-III, które sprzyjają realizacji potrzeb w okresie późnego dzieciństwa. Magdalena Sowa prezentuje wyniki swoich badań diagnostycznych nad czytelnictwem uczniów klas II i III. Autorka zwraca uwagę, że w młodszym wieku szkolnym rozwijają się różne dziecięce zainteresowania, w tym także zainteresowanie książką i czytelnictwem. Rozwój tych zainteresowań zależy od wielu czynników, tj. płeć dziecka, jego zdolności, ciekawość poznawcza, środowiska rodzinne i oddziaływania edukacyjne szkoły. Jej wyniki badań pozwalają wnioskować, że głównym źródłem pozyskiwania książek przez badanych uczniów jest biblioteka szkolna, a kontakt z książką pozytywnie oddziałuje zarówno na poznawczą, jak i emocjonalno-społeczną sferę rozwoju dziecka. Poznawanie ról społecznych, w tym roli matki i ojca w rodzinie, to istotny wymiar doświadczeń dziecka będącego na etapie późnego dzieciństwa. Zagadnienie to analizuje Sylwia Serafin na podstawie badań empirycznych nad postrzeganiem ról matki i ojca przez uczniów klas III. Uczniowie odwołują się do praktycznego zaangażowania rodziców w codzienne obowiązki i zadania związane z organizacją spędzania czasu wolnego w rodzinie. Relacje zachodzące pomiędzy dzieckiem i jego rodzicami są zazwyczaj odbiciem postrzegania ich ról w rodzinie, a charakter i formy relacji dzieci z rodzicami pozwalają liczyć się z potrzebami wszystkich członków rodziny. Autorka dowodzi, że poczucie obowiązku i odpowiedzialności za dzieci oraz troska o ich wychowanie widoczna w postawach rodziców wobec swoich dzieci tworzy klimat domu rodzinnego. Agnieszka Wańczyk omawia zagadnienie przedstawiania osób starszych w pakietach edukacyjnych dla klas I-III. Autorka uważa, że każda rodzina tworzy niepowtarzalną i specyficzną atmosferę życia rodzinnego, a pozytywne relacje między jej członkami różnych pokoleń zacieśniają więzi rodzinne i wzbogacają rozwój jej członków na każdym etapie życia. Szczególne miejsce w rodzinie przypada osobom starszym, zaś kontakty interpersonalne dziadków z wnukami mają wspierającą moc wychowawczą, opartą na bliskości i emocjonalnej więzi⁴. Ludzie starsi są dla dzieci wzorem do naśladowania, dają wsparcie – taka postawa dziadków pozwala zaspokajać potrzebę bezpieczeństwa, akceptacji i miłości oraz przynależności do rodziny. We wzajemnych kontaktach realizuje się też potrzeba szacunku, dobroci sympatii. Wspieranie wnuków w aktywności i samodzielności to z kolei podstawa realizacji potrzeby autonomii⁵. Warto prześledzić analizy dokonane przez autorkę tego tekstu, aby stereotypy i szablonowe przedstawianie osób starszych nie dominowały

³ *Rodzice i dzieci najmłodsze* (s. 142), H. Filipczuk, 1985, Warszawa: Nasza Księgarnia.

⁴ *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 32), Z. Załona (red.), 2015, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

⁵ „Potrzeby emocjonalne dziecka w środowisku rodzinnym” (s. 109), K. Kasprzyk, M. Sajdak, 2017, w: B. Gumienny (red.), *W trosce o potrzeby dziecka* (s. 103-113), Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

w procesie edukacji, a nauczyciel podkreślał wzajemny szacunek do siebie osób różnych pokoleń. Respektowanie tej zasady, mimo inności związanej z wiekiem, może stać się podstawą dla życia w harmonii i wzajemnego poszanowania godności.

Konkludując, próba odniesienia się w tej monografii do wybranych zagadnień związanych z zaspokajaniem potrzeb dzieci w okresie dzieciństwa ukazuje problem tylko w wąskim zakresie, który z pewnością nie wyczerpuje wieloaspektowych rozważań tej tematyki ujmowanej w aspekcie współczesnej edukacji. Jednak, jak pisze E. Jundziłł⁶:

informacje o potrzebach, sposobach manifestowania potrzeb nie zaspokojonych oraz możliwości kompensacji w różnych okresach rozwojowych dzieci (...) wskazują na doniosłość tego zagadnienia, a z drugiej strony ukazują różne środowiska i instytucje, do których pedagog może i powinien się odwołać w czasie swojej pracy.

Zaprezentowany pogląd sprawia, że publikacja może stanowić inspirację do pogłębionych eksploracji praktyki edukacyjnej przez nauczycieli, studentów – przyszłych pedagogów i inne osoby zainteresowane problematyką dziecka. Namysł nad koniecznością pogłębiania teorii psychologiczno-pedagogicznej stanowić też może podstawę świadomych i przemyślanych decyzji dotyczących procesu edukacyjnego.

Joanna Jachimowicz
Zdzisława Załona

⁶ *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży* (s. 119), E. Jundziłł, 2003, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

CZĘŚĆ I.
ROZWAŻANIA TEORETYCZNE O POTRZEBACH DZIECIŃSTWA

Zdzisława ZACŁONA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

**POTRZEBY DZIECKA
W OKRESIE ŚREDNIEGO I PÓŹNEGO DZIECIŃSTWA
W KONTEKŚCIE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ**

Streszczenie

W opisach wyników badań i rozważaniach teoretycznych dotyczących dzieciństwa ważne miejsce zajmuje problematyka potrzeb dziecka. W prezentowanym tekście znajdują się odniesienia do wybranych charakterystycznych cech rozwoju na etapie średniego oraz późnego dzieciństwa w kontekście potrzeb dziecka. Świadome i mądre realizowanie potrzeb dzieci w placówkach edukacyjnych, w przedszkolu oraz na etapie edukacji wczesnoszkolnej pozwala tworzyć życzliwe i optymalne środowisko sprzyjające uczeniu się oraz wspomaganie dziecka w rozwoju.

Słowa kluczowe: dziecko, dzieciństwo, potrzeby dziecka.

Summary

In descriptions of research results and theoretical considerations concerning childhood, the issue of the child's needs plays an important role. In the presented text, there are references to selected characteristic features of development at the stage of middle and late childhood in the context of the child's needs. Conscious and wise fulfillment of children's needs in educational institutions, kindergartens and at the stage of early school education allows to create a friendly and optimal environment conducive to learning and supporting the child's development.

Key words: baby, childhood, baby needs.

Wprowadzenie

Obecnie dziecko oraz dzieciństwo zyskały na znaczeniu, zostały dowartościowane we współczesnych naukowych dyskursach, publikacjach naukowców, którzy swoje zainteresowania badawcze koncentrują wokół szeroko rozumianej problematyki dziecka oraz jego rozwoju. Przedstawiciele nauk społecznych rozpatrują zagadnienie dziecka i jego dzieciństwa w perspektywie pedagogicznej, która odwołuje się do orientacji humanistycznej i uznaje dzieciństwo za wartość, a dziecko za osobę obdarzoną godnością, mającą swoje prawa i będącą podmiotem własnego rozwoju. Rozważania o dziecku oraz dzieciństwie przeważnie prowadzone są w kontekście środowiskowych uwarunkowań jego rozwoju, wychowania, socjalizacji i edukacji. Nie bez znaczenia jest też fakt, że współczesne dzieciństwo kształtowane jest przez zachodzące w wielu płaszczyznach zmiany społeczne, kulturowe, ekonomiczne, polityczne mocno widoczne w skali lokalnej i globalnej (Brażel, Matyjas, Segiet, 2019, s. 7-8). Są one źródłem nowych dociekań teoretycznych i inspiracją do badań empirycznych, ciekawych doświadczeń, ale też ukazują niebezpieczeństwa i zagrożenia dla jakości życia dziecka.

B. Matyjas pisze, że:

W naukach pedagogicznych dzieciństwo ujmowane jest wielodyscyplinarnie i wielowątkowo. Oznacza nie tylko pierwszy etap okres, etap czy fazę w życiu każdego człowieka, ale rozumiane jest przede wszystkim jako świat dziecka, świat jego przeżyć, doświadczeń, aktywności, zachowań, relacji z innymi osobami, skutki relacji, których źródłem są warunki jego egzystencji (materiale, niematerialne), środowisko życia, a więc rodzina, grupa rówieśnicza, szkoła, Kościół, kultura, mass media, elektroniczne, codzienność (Izdebska, 2005, s. 203; za Matyjas, 2014, s. 39).

Szkoła jest ważnym środowiskiem zaspokajania podstawowych potrzeb dzieci:

Istotnym elementem takiego środowiska są dobre relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem. Relacje te są szczególnie ważne w przypadku dzieci młodszych – na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Ze względu na wiek dziecka i jego specyficzne potrzeby zasadne wydaje się podjęcie tematu tworzenia pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami (Ciechomska, Ciechomski, 2016, s. 15).

Odnosi się to zarówno do kontekstu rozpoznawania i zaspokajania potrzeb dzieci, ale też diagnozowania konkretnych, wybranych zjawisk i problemów funkcjonowania dziecka w szkole, które mogą przekładać się na odczuwalną przez dziecko deprivację.

1. Współczesne badania nad dzieciństwem

„Badania nad dzieciństwem prowadzone są współcześnie z perspektywy założeń psychologii rozwojowej głównego nurtu oraz nowej socjologii dzieciństwa. Różnice między tymi dwoma podejściami badawczymi ukazują konstytuujące je założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne” (Garbula, Kowalik-Ołubińska, 2012, s. 30). Na gruncie psychologii rozwoju człowieka badania prowadzone są w oparciu o założenia ontologiczne, w których w centrum jest dziecko rozwojowo przewidywalne, gdyż przechodzi przez kolejne stadia rozwojowe. Jednak bez zwracania uwagi na społeczno-kulturowy kontekst jego rozwoju. W epistemologicznych założeniach badawczych badacz gromadzi obiektywną wiedzę na temat uniwersalnych praw rozwoju dziecka. Przyjmuje on jednak, że informacje o dzieciach od dorosłych mają większe znaczenie i wartość niż te pochodzące od dzieci. Te dwa podejścia – ontologiczne i epistemologiczne – związane są z badaniami ilościowymi. W badaniach metodologicznych nie ma konieczności uwzględniania kontekstu społeczno-kulturowego, a badanie przebiega w warunkach kontrolowanych z zastosowaniem standardowych testów. W ujęciu nowej socjologii dzieciństwa uwzględnia się w szerokim zakresie kontekst społeczny i kulturowy ich życia oraz rozwoju. Respektuje się wielość sposobów doświadczania świata i życia przez dzieci. W założeniach ontologicznych uznaje się dziecko jako podmiot aktywnie konstruujący swoje życie społeczne – dzieci współtworzą swoje historie życia, a w grupach rówieśniczych tworzą swoje własne światy kulturowe. W podejściu epistemologicznym wskazuje się na konieczność współtworzenia przez dzieci i dorosłych wiedzy dotyczącej subiektywnych światów dzieciństwa. Ma to związek z przyjęciem określonego postępowania metodologicznego, które wskazuje na konieczność osadzenia badań w kontekście społeczno-kulturowym, a dzieci są aktywnymi podmiotami badań, które mogą wypowiadać się na temat swoich doświadczeń w perspektywie swojego dzieciństwa. W przedstawionych założeniach w ujęciu nowej socjologii dzieciństwa stosuje się metodologię badań jakościowych (Ibidem, s. 30-32).

S. Palka też uzasadnia konieczność prowadzenia badań nad dzieckiem jako obiektu poznania oraz jako partnera w pedagogicznych badaniach teoretyczno-praktycznych. Traktowanie dziecka jako obiektu badań wynika z podejścia ilościowego i przyjęcia wobec niego pozycji zewnętrznego obserwatora, stosowania liczenia i mierzenia, porównywania w wymiarze przestrzennym i czasowym. Zakłada także starania o opisywanie zjawisk, faktów, procesów w aspekcie pojedynczych uczniów i grup uczniowskich, diagnozowanie, wyjaśnianie oraz szukanie związków przyczynowo-skutkowych lub korelacyjnych. Traktowanie dziecka jako partnera badacza pedagogicznego konstytuuje badania w obszarze badań jakościowych. Badacz wchodzi w świat dziecka i ogląda go z pozycji dziecka, wchodzi z nim w interakcje, co pozwala mu poznać jego oczekiwania, stany lękowe, smutki, brak poczucia bezpieczeństwa, zagrożenia, ale też radości czy osiągnięcia. Partnerski dialog, swobodne rozmowy, nieskategoryzowana obserwacja, analiza wytworów to metody dające szansę na poznanie świata wewnętrznych przeżyć dzieci. Interpretowanie zachowań dzieci oparte jest na jego zrozumieniu i stanowi przesłanki do oddziaływań profilaktycznych, wychowawczych i dydaktycznych. Te dwa podejścia badawcze są użyteczne w badaniach pedagogicznych, pozwalają pełniej poznać dziecko w kontekście dzieciństwa jako wieku rozwojowego. Zastosowanie triangulacji podejść i różnorodności metod badawczych ma wymiar badań ilościowo-jakościowych. Różne możliwości badań potwierdzają, że otwierają się nowe obszary zainteresowań badaczy i poszukiwania we współczesnym, zmieniającym się stanie uwarunkowań funkcjonowania dziecka. Ich wyniki mają znaczenie poznawcze, teoretyczne, praktyczne, ale też metodyczne (Palka, 2020, s. 107-108).

Konkludując, można przytoczyć następujące słowa M.J. Kehily'go: „Studia nad dzieciństwem jako pole dociekań naukowych oferują szerokie możliwości badań interdyscyplinarnych, mogących przyczynić się do wyłonienia paradygmatu, w obrębie którego będą badane empirycznie i teoretycznie rozważane nowe odmiany refleksji nad dziećmi” (2008, s. 15).

2. Średnie i późne dzieciństwo – charakterystyczne (wybrane) cechy rozwojowe

Na przestrzeni historii ludzkości różnie było postrzegane i traktowane dziecko, a także jego dzieciństwo. Współcześnie w analizach problematyki dotyczącej dzieciństwa przyjmuje się orientację humanistyczną, w której dziecko jako osoba jest podmiotem, aktywnym uczestnikiem środowiska swojego życia i kreatorem własnego rozwoju (Izdebska, 2015, s. 47). Dzieciństwo można analizować w różnych perspektywach. W perspektywie psychologiczno-rozwojowej ujęcie dzieciństwa koncentruje się aspekcie rozwojowym i charakterystyce poszczególnych etapów rozwoju (Ibidem, s. 50).

Etapy dzieciństwa i związane z nimi zamiany rozwojowe wskazują na ogólną tendencję określaną jako wzrastająca odrębność i samodzielność dziecka. Dzieciństwo dzieli się na trzy etapy. Pierwszy to wczesne dzieciństwo, obejmujący 2. i 3. rok życia. Drugi określany jest dzieciństwem średnim lub wiekiem przedszkolnym i przypada na lata od 4. do 6. roku życia. Etap trzeci, tzw. późne dzieciństwo, czyli wiek szkolny, obejmuje okres od 6.-7. do 10.-12. roku życia (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 162).

Na etapie średniego dzieciństwa pojawiają się szersze i nowe obszary działania, oparte na komunikowaniu się z innymi za pomocą słowa oraz nieskrępowana aktywność umysłowa, w której podstawowym narzędziem staje się wyobraźnia dziecka. Ujawnia się wtedy potrzeba uczenia się nowości i zdobywanie sprawności potrzebnych w życiu codziennym. Opanowanie tych obszarów odbywa się poprzez własną aktywność, dlatego dzieci wykazują się inicjatywą zaspokajania swoich potrzeb w sposób konstruktywny (jeśli nauczyły się wcześniej zaspokajać swoje pragnienia w sposób społecznie aprobowany) z zaangażowaniem się w obronę swoich praw

i realizację celów (Ibidem, s. 164). Nauczyciel przedszkola jest zobowiązany do realizacji zasady zaspokajania potrzeb dziecka, gdyż koresponduje to z dobrym samopoczuciem psychicznym dziecka i umożliwia prawidłowy jego rozwój (Paprotna, 2006a, s. 134). Zadania nauczycieli małego dziecka związane są nie tylko ze świadomością konieczności tworzenia najbliższego otoczenia dziecka, w którym możliwe jest zaspokojenie jego potrzeb, ale istotna jest także ich wiedza i umiejętności dotyczące odczytywania potrzeb poprzez konkretne obserwowalne zachowania. Prawidłowa realizacja zadań w placówce przedszkolnej oprócz zaspokajania potrzeb wiąże się z rozwijaniem wieloaspektowej aktywności, dostarczaniem bodźców do wielostronnego rozwoju oraz organizowaniem sytuacji do nabywania doświadczeń społecznych sprzyjających uczeniu się. W okresie przedszkolnym dzieci integrują się z grupą społeczną, zdobywają wiedzę o funkcjonowaniu w grupie i rolach społecznych, które w grupie można pełnić, uczą się norm, zasad i wartości panujących w grupie. W okresie średniego dzieciństwa zauważa się zdolność do samokontroli i planowania swoich działań oraz dostosowywania się do próśb dorosłych – rodziców czy nauczycieli (Matejczuk, 2014, s. 7-10).

Okres późnego dzieciństwa nazywany jest też dzieciństwem dojrzałym, a jego cechami charakterystycznymi są niezależnienie się od rodziców, wzrost samodzielności i dominacja aktywności związanej z nauką szkolną. Jest to ważny okres przełomowy, związany z rozpoczęciem nauki w szkole i podejmowaniem nowych obowiązków wynikających z roli ucznia. Wdrażanie się w tę rolę, sprośanie nowym wymaganiom i oczekiwaniom wiąże się z rozwojem wielu kompetencji. Zasadnicze zmiany zachodzą u dziecka w sferze poznawczej, moralnej, emocjonalnej. Dotyczą również umiejętności budowania pozytywnych relacji z osobami znaczącymi z kręgu dorosłych (nauczycielem) oraz z rówieśnikami z klasy. Szkolne kontakty interpersonalne, w tym funkcjonowanie w świecie norm i zasad społecznych oraz opanowanie podstawowych umiejętności, tj. czytania, pisania, liczenia, daje dziecku poczucie satysfakcji i sukcesu, a w efekcie także kompetencji. Wzrasta wtedy przekonanie o swojej przydatności do wykonywania zadań i obowiązków, poczucie wartości swojej pracy i wartości osobistej, akceptacji w grupie rówieśniczej oraz doświadczanie uznania nauczycieli i rówieśników (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 204). W okresie późnego dzieciństwa rozwija się myślenie operacyjne, zdolność do kierowania się zasadami grupowymi i moralnymi (konwencjonalizm moralny) oraz tworzy się zróżnicowany i uporządkowany obraz własnej osoby (Kielar-Turska, 2000). Rozszerza się krąg uznawanych przez dziecko autorytetów ludzi dorosłych, ale nie bez znaczenia jest także porównywanie się do rówieśników. W okresie późnego dzieciństwa dziecko staje się członkiem klasowej grupy rówieśniczej, a od jego umiejętności komunikacyjnych zależy nawiązywanie i podtrzymywanie zgodnych kontaktów w grupie. Każdy członek grupy zajmuje w niej określoną pozycję, choć z zasady pozycje te nie są trwałe. Podobnie jak w okresie środkowego dzieciństwa, dzieci nawiązują między sobą przyjaźnie i wchodzi w wiele układów koleżeńskich, które mają dla nich ważne znaczenie. Na tym etapie są one oparte na wzajemnym zaufaniu i wzajemnej pomocy.

Czas dzieciństwa związany jest z bogatszymi doświadczeniami społecznymi dziecka, kręgi tych doświadczeń dotyczą środowiska rodzinnego, szkolnego, ale także Internetu, gdyż dzieci opanowują posługiwanie się nowoczesnymi technologiami, które wykorzystują jako źródło zdobywania i poszerzania wiadomości oraz nabywania nowych umiejętności. Gromadzone zasoby w czasie trwania okresu dzieciństwa prowadzą też do wzrostu samodzielności i odrębności, które są najważniejszymi osiągnięciami tego etapu rozwoju. J. Izdebska (2015, s. 51) zaznacza, że:

dzieciństwo to nie tylko pierwsza faza rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego, duchowego, okres bardzo intensywnych wpływów i oddziaływań środowiska, głównie rodziny, szkoły, mediów elektronicznych, a przede wszystkim jest to świat dziecka, suma jego doświadczeń, przeżyć, aktywności, zachowań, których źródłem jest środowisko, kultura, codzienność.

Autorka dowodzi, że „oblicze współczesnego dzieciństwa kształtują dokonujące się zmiany społeczne, kulturowe, polityczne, ekonomiczne związane z polską transformacją systemową, procesami globalizacji, ponowoczesności, uwarunkowaniami tkwiącymi w mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemie społecznym” (Izdebska, 2015, s. 53). Dzieciństwo współczesnych dzieci oferuje im nowe możliwości rozwojowe, edukacyjne, kulturowe, które generują określone przeżycia, doświadczenia, relacje z innymi osobami, poglądy i wzorce zachowań. Obecnie świat dziecka oraz obraz jego dzieciństwa zmieniają się bardzo dynamicznie i na wielu płaszczyznach (Ibidem, s. 57).

Świadomość i zaspokajanie potrzeb dzieci w okresie dzieciństwa przyczynia się do traktowania ich podmiotowo, ale także do ich optymalniejszego, zgodnego z możliwościami, rozwoju. Zrozumienie potrzeb ma ogromne znaczenie dla wychowania dzieci. Wiedza o dziecku, w tym o jego potrzebach i możliwościach ich zaspokajania jest ważnym elementem kompetencji nauczyciela. Powinna być ona sprzężona z umiejętnościami rozpoznawania potrzeb dzieci w okresie dzieciństwa oraz podejmowania działań, które służą ich zaspokajaniu. G. Paprotna pisze „wiedza o potrzebach dzieci, o ich różnych źródłach, uwarunkowaniach jest jednym z ważnych warunków postawy zawodowej nauczyciela, wyznacza bowiem kierunek jego pracy pedagogicznej” (2006b, s. 51).

3. Potrzeby dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa

„Dla rozwoju i prawidłowego funkcjonowania organizmu oraz dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego człowieka niezbędne jest zaspokojenie jego podstawowych potrzeb” (Woynarowska, Kowalewska, Izdebski, Komosińska, 2012, s. 188). Na rozwój dziecka można patrzeć przez pryzmat stopniowego kształtowania i poszerzania zakresu jego potrzeb. W przypadku dziecka o zaspokojenie jego potrzeb powinno troszczyć się jego najbliższe otoczenie, czyli rodzice i wychowawcy. Z tego też względu podstawowa wiedza o potrzebach dziecka jest niezbędna do zapewnienia mu właściwych warunków rozwoju.

Tematyka potrzeb jest złożona i wieloaspektowa, ponieważ przedmiot zainteresowania nauk społecznych potrzebami człowieka rozpatruje je w różnych ujęciach oraz z różnych perspektyw, dlatego ich definicje i kategorie nie są tożsame. Wiele teorii i odmienne kryteria klasyfikacji pokazują złożoność tego zjawiska. Klasyczne teorie potrzeb były podstawą do koncepcji szczegółowych i bardziej złożonych. Psycholodzy koncentrują się na występowaniu i zaspokajaniu potrzeb człowieka. Socjologowie rozpatrują społeczne uwarunkowania potrzeb. Pedagogów interesuje z kolei zagadnienie potrzeb dziecka ujmowane w kontekstach edukacyjnych.

W literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznej definicji pojęcia „potrzeba”. W ujęciu słownikowym jest ona przedstawiona przez W. Okonia, który definiuje potrzebę jako „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku, np. w zapewnieniu sobie warunków życia, utrzymania gatunku, osiągnięcia pozycji społecznej i in. Potrzebie zwykle towarzyszy silna motywacja, niekiedy utożsamia się ją z popędem lub instynktem” (2001, s. 308).

S. Tucholska i K. Tucholska uważają, że pojęcie „potrzeba” stosowane jest zamiennie z terminami „brak czegoś”, „deficyt”, „pragnienie”, „pobudka postępowania”, „tendencja motywacyjna”. Niezaspokojona potrzeba powoduje wystąpienie poczucia braku, niespełnienia i związanych z tym przykrych emocji (2008, s. 395). Autorki piszą, że istnieje wiele podziałów ujętych w listach

potrzeb, które sporządzane są przez teoretyków psychologii, jednak ich waga i znaczenie dla konkretnych rozważań jest różna (Ibidem, s. 396). Należy zatem przyjąć, że nie ma jednej uniwersalnej systematyki ani ogólnej klasyfikacji potrzeb, a wielość kryteriów podziałów potrzeb i nieco inne zakresy treściowe definicji uniemożliwiają jednorodne podejście.

Z przeglądu definicji oraz teorii potrzeb w życiu i rozwoju człowieka wynika, że ogólnie potrzeby można podzielić na biologiczne i psychiczne. Biologiczne, nazywane też fizjologicznymi, wynikają z właściwości organizmu, uwarunkowane są jego biologiczną strukturą. Psychiczne odnoszą się do psychicznego funkcjonowania człowieka i w dużej mierze zdeterminowane są przez otoczenie (Stańczak, 2009, s. 62).

Jedną z najbardziej znanych w psychologii współczesnej klasyfikacji potrzeb opracował A.H. Maslow, który zakładał, że potrzeba jest czynnikiem (siłą) determinującym postępowanie człowieka. Koncepcja ta stanowi próbę przedstawienia struktury osobowości, w której potrzeby są ułożone hierarchicznie. Uważa on, że hierarchia jest pewnym ustanowieniem ważności potrzeb dla człowieka w danym momencie jego życia. A.H. Maslow twierdzi, że potrzeby wyższe i niższe chociaż mają różne właściwości, to zalicza się je do elementów natury ludzkiej. Potrzeby podstawowe układają się w precyzyjną hierarchię, opartą na zasadzie względnej dominacji. Potrzeby człowieka tworzą pewną stałą hierarchię decydującą o kolejności ich zaspokajania. Potrzeby znajdujące się na wyższej pozycji w hierarchii aktualizują się dopiero po zaspokojeniu potrzeb niższego szczebla, jednak z zastrzeżeniem, że nie jest to stan całkowitego, ale względnego zaspokojenia. Autor wyodrębnił pięć podstawowych potrzeb:

- potrzeby fizjologiczne (głód, pragnienie, sen, ochrona przed wpływami atmosferycznymi, przyjemne doznania zmysłowe, potrzeby seksualne);
- potrzeba bezpieczeństwa (związane z ochroną przed śmiercią, opieką w chorobie, uszkodzeniem ciała, utratą swojej własności);
- potrzeba przynależności i miłości (kontakty z ludźmi, przynależność do rodziny lub grupy przyjaciół);
- potrzeba szacunku (uznania, osiągnięcia sukcesu, posiadanie prestiżu, sławy, respektu, zyskanie reputacji, dominacji, poczucia ważności);
- potrzeba samorealizacji, zwana też potrzebą samourzeczywistnienia (realizacja życiowych planów i marzeń). Potrzeba ta jest charakterystyczna dla osób dorosłych i nie występuje w pełnej postaci u młodzieży, choć pojawia się już w okresie dorastania (Maslow, 2006, s. 62-76).

Autor ten dokonał też uszczegółowienia potrzeb wyższego rzędu i podzielił je na potrzeby: poznawcze (potrzeba wiedzy, poznawania, odkrywania, zrozumienia-zaciekawienia, wyjaśniania, wglądu), estetyczne (pragnienie piękna, porządku, domykania całości, symetrii, systemu i struktury), samorealizacji (wykorzystywania swoich potencjalności, spełnienia) i transcendencji (wykraczania poza własne ego, aktywności na rzecz innych) (Ibidem, s. 72). Uważał on, że deprivacja ludzkich potrzeb prowadzi do patologii.

J.E. Young, odnosząc się do potrzeb, uważa, że fundamentalna w życiu człowieka jest potrzeba bezpieczeństwa. Podzielił on potrzeby emocjonalne w następujące grupy:

- 1) bezpieczne przywiązanie do innych (obejmuje bezpieczeństwo, opiekę, troskę oraz akceptację);
- 2) autonomia, kompetencja i poczucie tożsamości;
- 3) wolność wyrażania prawdziwych potrzeb i emocji;
- 4) spontaniczność i zabawa;
- 5) realistyczne granice i samokontrola (Young, 2014, s. 29).

Analizując poszczególne potrzeby, można uznać, że dla dziecka stabilne otoczenie ma kluczowe znaczenie. Troska, opieka, empatia i akceptacja odczuwane przez dziecko, a dawane przez osobę dorosłą zapewni mu zainteresowanie, miłość, czułość. Poświęcony dziecku czas wzmacnia przekonanie o wspólnych działaniach i ważności dziecka dla osoby dorosłej oraz zaspokojenie potrzeby kontaktu z innymi. Choć dzieci w okresie dzieciństwa z wiekiem są coraz bardziej samodzielne, to mają ograniczenia w zakresie ochrony i zadbania o samych siebie. Autonomię dziecka należy odczytywać jako jego niezależność adekwatną do możliwości rozwojowych związanych z wiekiem jego życia. Rozsądek dorosłych w zakresie autonomii jest związany z wyważeniem pomiędzy postawą opiekuńczą i niewystarczająco opiekuńczą wobec dziecka. Pozwoli to unikać zachowań nadmiernej zależności, a rozwijać samodzielność oraz odpowiednio zadbać o dzieci. Uczą się one być kompetentnymi i mają poczucie swojej tożsamości, a to wzmacnia ich poczucie wartości. Respektowanie pewnego zakresu wolności dziecka do wyrażania swoich potrzeb i zachowania emocjonalnego potwierdza, że tworzy się miejsce na autorefleksję i elementy samorealizacji. Choć dziecko jest zależne od dorosłych, to jest autonomiczną, oddzielną, niepowtarzalną jednostką i to daje mu prawo do wolności, spontaniczności i różnych form zabawy. Potrzeba realnych ograniczeń potwierdza fakt, że dzieci potrzebują dojrzałego przywództwa, jasnego ustalania zasad i granic w zachowaniu, które są przestrzegane w środowisku społecznym życia dziecka. Pamiętać jednak należy, że ani nadmierna swawola, ani sztywność reguł i apodyktyczność dorosłych nie służą prawidłowemu rozwojowi dziecka i nie sprzyjają zaspokajaniu jego potrzeb.

M. Tyszkowa nieco inaczej ujmuje potrzeby i klasyfikuje je następująco:

- przywiązania (bliskiego fizycznego);
- stymulacji zmysłowej i społeczno-uczuciowej;
- stałości otoczenia (zwłaszcza osobowego);
- wzrostu i rozwoju;
- znaczenia i ważności;
- aktywności przedmiotowej (zabawowej) w środowisku;
- oparcia i wzrostu;
- relacji partnerskich;
- poczucia własnej tożsamości i wartości;
- eksperymentowania w pełnieniu ról społecznych (Tyszkowa, 1992; za: Dąbrowski, 2006, s. 163).

Choć przytoczone potrzeby nazwane są nieco inaczej niż we wcześniej przedstawionych klasyfikacjach, to jednak w ich zawartości treściowej zawierają się istotne przesłania związane z poszczególnymi potrzebami. Na szczególną uwagę zasługuje w typologii M. Tyszkowej potrzeba stymulacji zmysłowej i społeczno-uczuciowej. Ze względu na odniesienia w tym opracowaniu do wieku przedszkolnego i młodszego wieku szkolnego dziecka potrzeba ta powinna wyzwalać oddziaływania nauczyciela skierowane na wielozmysłowe bodźce rozwojowe, które pozwolą jak najpełniej poznawać dziecku świat i wzbogacać swoje doświadczenia sytuacyjne w rozwoju społecznym i uczuciowym. Warto też skoncentrować się na potrzebie oparcia i wzrostu, gdyż wynika z niej przesłanie pedagogiczne o konieczności wspierania dzieci we wszystkich sferach ich rozwoju i dawania oparcia w sytuacjach nowych, trudnych czy nietypowych, w których dzieci mogą odczuwać lęk czy niepokój.

S. Tucholska i K. Tucholska, powołując się na różne opracowania związane tematycznie z potrzebami człowieka, podają, że potrzeby można podzielić na fizjologiczne (biologiczne, pierwotne, wrodzone, instynktowne) i psychiczne (społeczne, wtórne). Zaspokajanie potrzeb

fizjologicznych jest warunkiem sprawnego funkcjonowania organizmu i prawidłowego przebiegu procesów biologicznych w organizmie. Autorki uważają, że w tej grupie mieści się też podstawowa potrzeba aktywności dzieci, której nie można blokować. Trzeba jednak pamiętać, że po czasie wypełnionym różnymi aktywnościami organizm potrzebuje również wyciszenia i spokoju. Potrzeby bezpieczeństwa wyrażają się u dzieci potrzebą stabilności, przewidywalności, ochrony i opieki – dzieci lepiej się rozwijają, kiedy ich świat jest uporządkowany, niezakłócony i stabilny. Niedobór bezpieczeństwa wymaga ustawicznego redukowania. Z potrzebą bezpieczeństwa wiąże się potrzeba bliskiego związku (afiliacji i miłości). Autorki piszą, że z punktu widzenia fizjologii potrzeba afiliacji leży na pograniczu potrzeb biologicznych oraz psychicznych. Niezaspokojenie tej potrzeby u dziecka w wieku szkolnym może wywoływać tendencje do zachowań agresywnych, aspołecznych lub objawiać się izolacją i unikaniem kontaktów z otoczeniem. Potrzeba kontaktów pobudza dziecko do nawiązywania różnorodnych kontaktów społecznych i objawia się szukaniem towarzystwa wśród rówieśników. Potrzeba przynależności aktywizuje z kolei do udziału w formalnych grupach lub organizacjach dziecięcych, które dają poczucie więzi z innymi. Pozwala ona na wytworzenie się więzi z bliskimi osobami i wpływa na identyfikację dziecka z grupą. Docenienie, aprobata w formie pochwały albo nagrody lub też niewerbalnie wyrażanego poparcia dla poczynań dziecka. Potrzeba własnego znaczenia i samodzielności przejawia się w decydowaniu o sobie czy dokonywaniu wyboru. Potrzeba dobrego mniemania o sobie skutkuje, jeśli jest zaspokojona, poczuciem pewności siebie, własnej wartości i użyteczności. Udaremnienie zaspokojenia poczucia szacunku dla siebie prowadzi zazwyczaj do odczucia niższości, bezradności i słabości (Tucholska, Tucholska, 2008, s. 396-400). Z przedstawionych rozważań wynika, że optymalne funkcjonowanie organizmu dziecka i jego rozwój są zależne od zaspokajania jego potrzeb zarówno tych podstawowych, jak też potrzeb wyższego rzędu.

E. Jundziłł twierdzi, że potrzeby dzieci wytyczają zadania, jakie powinny być realizowane w placówkach edukacyjnych. Umiejętność ich rozpoznawania ułatwi zrozumienie mechanizmów ich zachowania i przyczyni się do prawidłowego wypełniania funkcji nauczyciela. Zaspokajanie i wzbogacanie potrzeb dzieci, również przy ich czynnym udziale, może stać się ważnym elementem oddziaływań wychowawczych (Jundziłł, 2003, s. 7). Zdarza się, że współczesne rodziny nie zawsze są w stanie realizować zadania związane z zaspokajaniem potrzeb biologicznych oraz psychicznych dzieci. „Szkoła i środowisko pozaszkolne także bywają zdeintegrowane, destrukcyjne i dostarczające wielu, nie zawsze właściwych wzorów życia” (Ibidem).

Dziecko w wieku przedszkolnym jest coraz bardziej samodzielne, ciekawe świata oraz skierowane na kontakty pozarodzinne, dlatego też szuka w otoczeniu przedszkola kontaktu z nauczycielem i rówieśnikami, a poprzez nie zaspokajają potrzeby bezpieczeństwa, bliskości, akceptacji i uznania. Zadania szkoły związane z potrzebami dziecka mają ścisły związek z postawą dziecka wobec szkoły i nauki, jeśli jest on pozytywny to oznacza, że jego potrzeby są zaspokajane zgodnie z tym, co wynika z wieku rozwojowego. Jeśli zaś nie są one zaspokajane, to dziecko reaguje brakiem zapału do pracy, znudzeniem, obniżeniem funkcjonowania poznawczego i aspiracji, wycofywaniem się, zachowaniami patologicznymi (Jundziłł, 2003).

M. Ciechomska i M. Ciechomski dowodzą, że w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym ważnymi potrzebami, które mają wpływ na ich rozwój i funkcjonowanie, najważniejsze są potrzeby emocjonalnego kontaktu, bezpieczeństwa i samorealizacji (sukcesu), które są realizowane w kontaktach z bliskimi osobami (2016, s. 19). Wzrasta też potrzeba niezależności i samodzielności, związana z przestrzenią do eksploracji – pomoc dorosłych jest tu niezbędna, a polega przede wszystkim na tworzeniu warunków do bezpiecznego działania oraz nabywania doświadczeń w uświadamianiu sobie potrzeb oraz pozytywnych interakcjach emocjonalnych.

Dorosły powinien stwarzać sytuacje, które pozwolą dziecku poznać swoje możliwości i doskonalić je, aby stawały się one narzędziem samorealizacji w tworzeniu, dostrzeganiu i rozwiązywaniu napotkanych problemów.

Warto zwrócić też uwagę, że niezaspokajane lub nieprawidłowo zaspokajane potrzeby dziecka w rodzinie i szkole mają swoje niekorzystne następstwa, generujące poważne zaburzenia w dalszych etapach funkcjonowania i rozwoju jednostki. Wszelkie nieprawidłowości w zaspokajaniu potrzeb biologicznych i psychicznych, szczególnie tzw. podstawowych potrzeb wtórnych, tj.: afiliacja, akceptacja, przynależność, uznanie, są trudne do naprawienia w następnych etapach rozwojowych. W procesie edukacji szczególne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania dziecka w szkole mają potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i sukcesu. Potrzeba bezpieczeństwa jest potrzebą jedną z najbardziej priorytetowych, a można ją zaspokoić poprzez życzliwe nastawienie do dziecka i pozytywną atmosferę w jego otoczeniu oraz właściwy, podmiotowy sposób jego traktowania bez bagatelizowania jego problemów. Dbłość o potrzebę bezpieczeństwa w domu i szkole pozwoli eliminować lęki dzieci ze wszystkich form ich aktywności. Należy zauważyć, że lęki w okresie dzieciństwa mogą mieć swoje źródło w domu rodzinnym (w którym dziecko nie czuje się bezpiecznie) i szkole (lęki może budzić sam nauczyciel, ale i koledzy z grupy rówieśniczej – brak akceptacji, odrzucenie, niepowodzenia edukacyjne). Dziecko, które ma zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, jest aktywne, ufne i otwarte na kontakty z innymi uczniami i osobami dorosłymi.

Podkreślić również trzeba, że silnie dominującą potrzebą u dzieci jest potrzeba kontaktu emocjonalnego o dodatnim zabarwieniu. Sens tej potrzeby polega na trwałym, pozytywnym stosunku uczuciowym dziecka w kontaktach z innymi osobami z najbliższego środowiska, ale także na dążeniu do zbliżenia się z grupą rówieśniczą, która sprzyja wspólnej zabawie lub współpracy zadaniowej. Zarówno rodzice, jak i szkoła powinni nie dopuścić do sytuacji, w której dziecko czuje się niechciane i niekochane przez rodziców albo izolowane czy odtrącone przez nauczyciela i rówieśników z klasy. Negatywne emocje związane z takimi sytuacjami mogą wywoływać negatywne następstwa, tj.: apatię, zamykanie się w sobie, unikanie kontaktów z kolegami, niepewność, niepokój, zaburzenia snu, odżywiania, bóle głowy, brzucha, lęki nocne, tiki itp. „Niezaspokojenie potrzeb emocjonalnych prowadzi do frustracji i traumy, a dziecko odczuwające złość i zniechęcenie wykształca szkodliwe schematy i niezdrowe style radzenia sobie z owymi schematami (które są zgodne z jego temperamentem)” (Louis, Louis, 2019, s. 34). Zwrócenie uwagi nauczyciela na takie dziecko i podjęcie działań zapewniających mu bliskość kontaktu, zrozumienie jego uczuć i wysłuchanie jego spraw da mu poczucie stabilizacji oraz przekonanie, że jest dla kogoś ważną osobą.

Aby dziecko odczuwało, że jest wartościowym człowiekiem, ważna jest jego akceptacja ze strony otoczenia, wyrażana uznaniem i aprobowaniem jego osoby. Mamy tu do czynienia z realizacją potrzeby uznania, która silnie jest zespolona z potrzebą sukcesu. Pragnienie sukcesu aktywizuje do podejmowania wysiłków związanych z nauką szkolną i osiągania coraz lepszych wyników, ale także do wytrwałości w dążeniach do celów – to podstawa zaufania do siebie oraz poczucia własnej wartości. Wskaźnikiem akceptacji jest satysfakcja dziecka z kontaktów z nauczycielem jako osobą znaczącą i z rówieśnikami z klasy i szkoły. Sukcesy szkolne i dobre kontakty interpersonalne prowadzą do poczucia kompetencji i własnej skuteczności.

Warto pamiętać, że między potrzebami bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i sukcesu zachodzą bezpośrednie relacje (Jundziłł, 2003, s. 27-31). Negatywne sądy i społeczne opinie o sobie i brak sukcesów w nauce rodzą zwątpienie w swoje możliwości i niechęć do aktywności w obawie przed niepowodzeniem. Nieprawidłowo realizowane potrzeby psychiczne dzieci są

przyczyną różnych trudności wychowawczych, do których zalicza się kłamstwa, nieposłuszeństwo, upór, agresywne zachowania, kradzieże. Deprywacja emocjonalna i społeczna, brak akceptacji i uznania powodują wycofywanie się z kontaktów z najbliższym otoczeniem, zahamowanie aktywności poznawczej a nawet zaburzenia dalszego rozwoju psychofizycznego (Jundziłł, 2003, s. 40). Utrzymujący się przez dłuższy czas stan deprywacji potrzeb i powtarzające się sytuacje frustracyjne (silnie zaspokojone negatywnymi emocjami) powodują wytwarzanie się mechanizmów obronnych jako zastępczych środków usuwających niezaspokojone potrzeby – mogą one być utrwalane i prowadzić do uniemożliwienia rozwijania osobowości harmonijnej oraz dojrzałej. Potwierdzają to też słowa S. Badory i B. Zięby-Kołodziej, które piszą, że niezaspokojone potrzeby miłości, bezpieczeństwa i akceptacji determinują występowanie u dzieci zaburzeń w zachowaniu, tj. nerwic, nadpobudliwości, zahamowania społecznego, agresywności (2017, s. 68).

W dzisiejszej placówce edukacyjnej (w przedszkolu i szkole) nie jest łatwo stworzyć optymalną atmosferę, która sprzyjałaby realizacji potrzeb dzieci, ponieważ wiele czynników utrudnia tworzenie w zespołach rówieśniczych przyjaznej atmosfery opartej na dialogu oraz poszanowaniu podmiotowości dziecka. W funkcjonującym paradygmacie kształcenia też można dostrzec wiele niesprzyjających czynników, tj. pośpiech, brak indywidualizacji, niedoinwestowanie oświaty, które są przeszkodą dla dobrego klimatu i korzystnych relacji interpersonalnych wspierających porozumiewania się i zaspokajanie podstawowych potrzeb dzieci.

Podsumowanie

Podążanie dorosłych za rozwojem dziecka i wsłuchiwanie się w jego potrzeby, które wraz z wiekiem zmieniają się, pozwoli na ich zaspokajanie. Szkoła ma stwarzać warunki wzajemnego zaufania i zrozumienia między nauczycielem a uczniem, ale i rówieśnikami z klasy szkolnej.

Kultura szkolna wyznacza przestrzeń dziecka, czas codzienności dziecięcej i społeczny czas dzieciństwa, często jest dla dziecka najważniejszym światem kontaktów społecznych, chroni dziecko przed samotnością i bezczynnością. [...] To przede wszystkim szkoła w warunkach kryzysu rodziny komercjalizacji mediów staje się dzisiaj szczególnym obszarem penetracji badaczy dzieciństwa. W szkole szuka się szczególnych racji społeczno-edukacyjnych dziecięcych kodów kulturowych, dziecięcych znaczeń i wartości (Marzec, 2014, s. 96).

Jest to szczególnie ważne w kontekście współczesnych zmian kulturowych i społecznych, dla których symptomatyczne jest rozluźnienie więzi społecznych, praca zawodowa obojga rodziców, wzrastająca liczba rozwodów – taka rzeczywistość nie jest korzystna dla zaspokajania i rozwijania potrzeb dzieci, które odczuwają osamotnienie, a często też odrzucenie.

W takiej sytuacji aktualna i konieczna jest szczególna dbałość w procesie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli, aby zagadnienie potrzeb dzieciństwa było pogłębiane w aspekcie wiedzy, a umiejętności pedagogiczne związane z adekwatnym zaspokajaniem tych potrzeb były przez nauczycieli doskonalone w praktyce edukacyjnej. Mądry i refleksyjny pedagog powinien wiedzieć, że problematyka zaspokajania potrzeb dziecka w wymaga rozważenia, gdyż dorosły nie może rezygnować z roli nauczyciela i dostosowywać się do tego, czego chce dziecko, tym samym spełniać wszystkie jego prośby i oczekiwania. Nauczyciel musi stawiać wymagania, a jeśli trzeba – umieć dziecku odmawiać i zabraniać, aby pokazywać zakres jego autonomii i uświadamiać, że dorosła osoba, tak jak dziecko, też ma swoje równie ważne potrzeby, które trzeba brać pod uwagę.

Umiejętności rozpoznawania przez pedagogów deprivacji różnych potrzeb i pojawiających się w tym zakresie zagrożeń są wskazówką do udzielania adekwatnego wsparcia dla dzieciństwa, które wymaga mądrości w poczynaniach, roztropności w oddziaływaniach edukacyjnych, refleksji i odpowiedzialności za zadania wynikające z profesjonalnego pełnienia roli nauczyciela.

Bibliografia

- Badora, S., Zięba-Kołodziej, B. (2017). Dziecięce potrzeby i marzenia. W: B. Gumienny (red.), *W trosce o potrzeby dziecka* (s. 62-73). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bragiel, J., Matyjas, B., Segiet, K. (2019). *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Ciechomska, M., Ciechomski, M. (2016). Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: E. Śmiechowska-Petrova (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych* (s. 13-41). Warszawa; UKSW.
- Dąbrowski, Z. (2006), *Pedagogika społeczna w zarysie* (t. I). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Dudziak, U. (2015). Potrzeby i zagrożenia rozwojowe dzieci XXI wieku. W: U. Dudziak (red.), *Dziecko problemy i potrzeby* (s. 47-59). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Garbula, J.M., Kowalik- Olubińska, M. (2012). Konstruowanie obrazu dzieciństwa w perspektywie psychologicznej i socjokulturowej, *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 25-34.
- Izdebska, J. (2015). *Dziecko – Dzieciństwo – Rodzina – Wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku.
- Jundziłł, E. (2003). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kasprzyk, K., Sajdak, M. (2017). Potrzeby emocjonalne dziecka w środowisku rodzinnym. W: B. Gumienny (red.), *W trosce o potrzeby dziecka* (s. 103-113). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kehily, M.J. (2008). Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia. W: M.J. Kehily (opr.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 15-40). Tłum. ks. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kielar-Turska, M. (2000). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii* (t. 1, s. 285-332). Gdańsk: GWP.
- Louis, J.P., Louis, K. McDonald. (2019). *Potrzeby emocjonalne dziecka. Praktyczny poradnik dla rodziców i specjalistów*. Tłum. A. Cioch. Sopot: GWP.
- Maslow, A.H. (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.
- Marzec, H. (2014). *Jakość dzieciństwa w nowoczesnych rodzinach zamożnych*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Piotrkowie Trybunalskim.
- Matejczuk, B. (2014). *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. Seria I Rozwój dziecka w okresie dzieciństwa i dorastania, A. I. Brzezińska (red.), t. 2. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Matyjas, B. (2014). Dzieciństwo w kryzysie – wymiar pedagogiczny i socjokulturowy. W: J. Szymanowska (red.), *Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa*. Praca socjalna w perspektywie działań wychowawczych (s. 37-46). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Palka, S. (2020). Dziecko jako obiekt i partner w badaniach pedagogicznych. W: M.M. Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych* (s. 105-109). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paprotna, G. (2006a). Nauczyciele przedszkoli wobec zasady zaspokajania potrzeb dzieci. *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2, 134-141.

- Paprotna, G. (2006b). Problematyka potrzeb dzieci w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela przedszkola. W: G. Paprotna (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)* (s. 39-52). Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Stańczak, M. (2009). *Zaspokajanie potrzeb ucznia zdolnego w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Tucholska, S., Tucholska, K. (2008). Psychologia potrzeb dziecka czyli co dziecku trzeba do szczęścia? W: E. Sowińska, E. Szczurko, ks. T. Guz, P. Marzec (red.), *Dziecko. Studium interdyscyplinarne* (s. 395-409). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Woynarowska, B., Kowalewska, A., Izdebski, Z., Komosińska, K. (2012). *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Young, J.E. (2014). *Terapia schematów. Przewodnik praktyka*. Tłum. O. Waśkiewicz. Gdańsk: GWP.

CZEŚĆ II.
POTRZEBA KONTAKTÓW SPOŁECZNYCH
– ASPEKT KOMUNIKACYJNY PROCESU EDUKACJI

Joanna JACHIMOWICZ

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ORGANIZACJA KOMUNIKACJI NA ZAJĘCIACH EDUKACYJNYCH W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Streszczenie

W procesach dotyczących edukacji coraz częściej podkreśla się, że komunikowanie się nauczyciela z uczniami jest kompetencją podstawową, która decyduje o jakości kształcenia. Prowadzone badania empiryczne dotyczyły organizacji komunikowania się nauczycieli z uczniami w wybranych klasach szkoły podstawowej w aspektach: pracy na lekcjach, przebiegu zajęć i dyscypliny w klasie szkolnej. W badaniach uczestniczyło 40 nauczycieli, a analizie poddano materiał zebrany w trakcie 80 lekcji.

Słowa kluczowe: komunikowanie się nauczyciela z uczniami, organizacja komunikacji, zajęcia edukacyjne, szkoła podstawowa.

Summary

In education processes, it is more and more often emphasized that communication between the teacher and the students is a fundamental competence that determines the quality of education. The conducted empirical research concerned the organization of communication between teachers and students in selected classes of primary school in the following aspects: work in lessons, course of classes and discipline in the classroom. 40 teachers participated in the research, and the material collected during 80 lessons was analyzed.

Key words: communication between the teacher and students, organization of communication, educational activities, primary school.

Wprowadzenie

We współczesnym świecie bardzo ważne jest efektywne, sprawne działanie, które przynosi zamierzone rezultaty. W codziennym życiu nawarstwienie się pełnionych ról życiowych wymusza podejmowanie rozmaitych aktywności, które dadzą oczekiwane rezultaty tak, by możliwe było przejście do realizacji kolejnych zadań wyznaczonych przez następne role czy funkcje społeczne. Oczekiwania ze strony innych osób, którym musimy sprostać każdego dnia, wymagań, jakie stawiają przed nami pracodawcy, pracownicy czy rodzina sprawia, że każdy człowiek staje przed koniecznością nabycia sprawnej organizacji własnego życia, czasu i swoich zasobów – tak piszą A. Czermiński, M. Grzybowski i K. Ficoń twórcy ważnych do dziś zasad kierowania organizacjami. Autorzy, powołując się na H. Fayol, podają definicję zarządzania jako procesu opartego na: planowaniu, organizowaniu, rozkazywaniu, koordynowaniu i kontrolowaniu (1947, za: 1999, s. 12). Można zatem stwierdzić, że zarządzanie każdą organizacją, w tym placówką oświatową, powinno obejmować koordynację tych czterech elementów, by mogło być skuteczne.

1. Organizacja komunikacji nauczyciela z uczniami w literaturze przedmiotu

1.1. Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej przez nauczyciela

Rzeczywistość szkolna jest niezmiernie złożona i stawia przed wszystkimi podmiotami edukacji, tj. nauczycielami, uczniami oraz ich rodzicami, liczne wymagania. Osobami, które najsilniej odczuwają odpowiedzialność za sprostanie wymaganiom systemu szkolnego są nauczyciele, ponieważ to oni planują i realizują proces nauczania oraz wychowania w placówkach oświatowych, kreują komunikację z uczniami w szkole i z rodzicami. Jak pisze J. Pólturzycki, organizacja i realne planowanie jest istotnym warunkiem wszelkiej pracy umysłowej – również tej odbywającej się w zorganizowany sposób w szkole jako placówce edukacji formalnej (1999, s. 194). Nauczyciele są zatem zobowiązani w odpowiedni sposób projektować własną pracę dydaktyczno-wychowawczą z uczniami, by realizować zakładane cele i móc osiągać zamierzone rezultaty. W. Okoń twierdzi, że „organizacja pracy w szkole to takie zharmonizowanie funkcji szkoły jako całości, gdy wszystkie składające się na nią elementy przyczyniają się do powodzenia tej pracy” (2003, s. 388). Autor ten dodaje również, że podstawowymi elementami organizacji są działania nauczycieli i uczniów, a polega ona na doprowadzaniu wymienionych działań do takiego stanu, w którym zostaną osiągnięte założone rezultaty kształcenia (Ibidem).

W trakcie organizacji pracy nauczyciel zobowiązany jest planować własną działalność dydaktyczną i w oparciu o nią projektować zajęcia lekcyjne oraz czynności, jakie podejmie w trakcie prowadzonej pracy edukacyjnej z uczniami. Z planowaniem pracy dydaktycznej i konkretnymi czynnościami nauczyciela wiąże się też planowanie komunikacji z uczniami. Nauczyciel powinien zaplanować komunikaty, które skieruje do uczniów w ramach realizacji treści programowych dzięki stosowaniu konkretnych metod nauczania. E. Perrot zwraca szczególną uwagę na planowanie pytań w procesie dydaktycznym, ich przewidywanie, umiejętne zadawanie i rolę interakcji w kontekście pytanie-odpowiedź. Autorka ta odnosi się do różnych funkcji pytań i przedstawia te pytania, które mogą pomóc w naprowadzeniu ucznia na właściwą odpowiedź, ułatwiają interpretację wypowiedzi, wzbogacają wypowiedź ucznia oraz umożliwiają przesunięcie tematyczne czy porównanie umiejętności (Perrot, 1995, s. 44-89). Należy dodać, że doświadczony nauczyciel powinien planować i przewidywać również inne rodzaje interakcji komunikacyjnych zachodzących między nim a uczniami w procesie nauczania-uczenia się, np. te oparte na stwierdzeniach lub innych typach komunikatów.

W toku realizacji czynności dydaktycznych wchodzących w skład określonej metody nauczania nauczyciele intencjonalnie realizują działania z zamiarem wywołania określonych zmian w uczniach, a zmiany te, jak zauważa W. Okoń, mają dotyczyć wszystkich sfer osobowości uczniów – poznawczej, emocjonalnej i praktycznej (2003, s. 246). Czynności dydaktyczne podejmowane w ramach metod nauczania mogą zatem mieć, i bardzo często mają, formę działań komunikacyjnych – przyjmują postać celowo generowanych komunikatów werbalnych lub niewerbalnych wysyłanych w kierunku uczniów. Ze względu na bogactwo metod nauczania komunikaty im towarzyszące mają rozmaity charakter. Metody podające: opis, opowiadanie, instruktaż czy wykład pełne będą stwierdzeń, informacji, egzemplifikacji, podsumowań i syntez. Metody eksponujące: impresyjna i ekspresyjna będą zawierały komunikaty odnoszące się do emocji, czyli będą ekspresywami oraz ocenami. W ramach metod problemowych częste powinno być stosowanie pytań, komunikatów korygujących własne rozwiązania, przypuszczeń, dopowiedzeń lub pytań pomocniczych. W ramach metod działania praktycznego na zajęciach nauczyciele często powinni planować stosowanie komunikatów będących stwierdzeniami, informacjami, chociaż w czasie instruktażu do wykonania zadania i korygowania błędów uczniowskich mogą przewidywać stosowanie korekt oraz negacji.

1.2. Komunikaty nauczycielskie a organizacja zajęć edukacyjnych w klasie szkolnej

Odniesienie do różnorodności nauczycielskich komunikatów, które mogą znaleźć zastosowanie na zajęciach lekcyjnych, zawiera teoria aktów mowy J.R. Searle'a i J.L. Austina. Akt mowy jest w niej identyfikowany z „wydawaniem z siebie dźwięków” (Searle, 1999, s. 216). Każdy akt mowy posiada w sobie aspekty: lokucyjny, illokucyjny i prelokucyjny. Jak zaznacza A. Kułacka, akt lokucyjny to sam fakt wypowiedzania zdania lub jego równoważnika – jego zawartość jest wyrażona werbalnie i ma znaczenie semantyczne (2011, s. 84). Aspekt illokucyjny odnosi się do minimalnej, kompletnej jednostki ludzkiej komunikacji (Searle, 1999, s. 217) i jest wydawany intencjonalnie. Akt illokucyjny spełnia zatem wymogi czynności dydaktycznej wchodzącej w skład metody nauczania. Dokonanie wyboru treści komunikatu i zastosowanie określonego sformułowania słownego jest w świetle teorii aktów mowy celowym działaniem pedagogicznym ukierunkowanym na dokonanie zmian w uczniach, jest elementem planowania dydaktycznego i organizacji pracy na zajęciach lekcyjnych. Celowość aktu illokucyjnego nie oznacza jednak, że zawsze musi być on przewidziany z dużym wyprzedzeniem, czyli zaplanowany w toku planowania dydaktycznego. Wiele aktów mowy może być wypowiedzanych celowo, ale decyzje o ich wypowiedzeniu nadawca może podejmować bezpośrednio przed ich wygenerowaniem. Dzieje się tak często na zajęciach lekcyjnych w trakcie wystąpienia nieplanowanych sytuacji konfliktowych. Wówczas nauczyciel reaguje spontanicznie formułując akty mowy kierowane do uczniów. Akty perlokucyjne natomiast nie muszą być dokonywane celowo i związane są z pozajęzykowymi konsekwencjami wywoływanymi przez komunikaty językowe nadawcy. Akty perlokucyjne to wszelkie realne następstwa wypowiedzi występujące w zachowaniach, myślach czy emocjach uczestników interakcji komunikacyjnej (Ibidem). Ponieważ skutki pozajęzykowe komunikatów nie muszą być intencjonalne, zatem w rzeczywistości dydaktycznej również mamy do czynienia z planowanymi i nieplanowanymi efektami pozajęzykowymi wypowiedzi nauczycieli. Zamierzone przez nauczyciela działania uczniów w toku pracy na lekcji będą planowanymi przez niego efektami prelokucyjnymi jego wypowiedzi kierowanych do uczniów. Natomiast błędy uczniowskie, zachowania niezgodne z normalnie obowiązującymi na zajęciach, pomyłki będą nieplanowanymi zakłóceniami toku zajęć. Jak zaznacza R. Lipczuk, J. Searle do klasyfikacji aktów mowy zaliczył: reprezentatywy, komisywy, dyrektywy, ekspresywy, deklaratywy (http://lingua.amu.edu.pl/Lingua_9/LIPCZUK.pdf, s. 169-176, dostęp: 06.12.2020). Reprezentatywy to stwierdzenia dotyczące rzeczywistości czy faktów rozpatrywane w kategoriach prawdy lub fałszu. Komisywy są zobowiązaniami nadawcy wykonania określonej czynności (np. obietnica, groźba). Dyrektywy to wypowiedzi mające na celu wpłynięcie na zachowanie innych osób – w odniesieniu do dyrektyw mamy do czynienia z niezwykle silnie uwypuklonym celowym nadaniem aktowi komunikacyjnemu wymiaru perlokucyjnego – np. nadawca, wydając prośbę czy polecenie, ma zamiar sprawić, by odbiorca wykonał prośbę czy polecenie. Natomiast w trakcie wypowiedzania deklaratywów powstają nowe fakty społeczne – np. wypowiedź „Nadaję ci imię Aleksander” powoduje faktyczne nadanie takiego imienia i skutek dla pozajęzykowej rzeczywistości. Przedstawiona typologia została uszczegółowiona w 1982 roku przez A. Thomasa w *Conversational Exchange Analysis (CEA)* (Nęcki, 2000, s. 66). Zawiera ona 5 kategorii komunikatów: informacje o rzeczywistości fizycznej oraz psychicznej, komunikaty związane z organizacją komunikacji, wypowiedzi powiązane z organizowaniem stosunków międzyludzkich i te powiązane z kontrolowaniem rozmowy przez słuchacza. W ramach informacji o rzeczywistości wyszczególniono: informacje, przekonania, szczegóły osobiste, intencje, obietnice, wydarzenia biograficzne.

Celowa organizacja procesu nauczania znacząco ogranicza możliwość planowania stosowania intencji, obietnic, szczegółów osobistych czy wydarzeń biograficznych. W trakcie projektowania przebiegu zajęć nauczyciele z reguły uwzględniają użycie informacji, przekonań, a do wydarzeń biograficznych sięgają w celu posiłkowania się własnymi doświadczeniami w trakcie podawania niezbędnych egzemplifikacji i przykładów na zajęciach lekcyjnych. Do komunikatów służących organizowaniu komunikacji zaliczono: uzasadnienia, wyjaśnienia, syntezy, podsumowania (w tym parafrazy), prośby o ocenę, unikanie, uleganie, akty zaakceptowania, wyrażenie zrozumienia, wynikanie i egzemplifikacje. Można uznać, że wszystkie wymienione komunikaty znajdują swoje zastosowanie na zajęciach lekcyjnych. Większość z nich – poza aktami zaakceptowania i wyrażaniem zrozumienia, unikaniem oraz uleganiem – może znajdować odzwierciedlenie w scenariuszach zajęć czy dokonywanych przed zajęciami notatkach nauczyciela. Jedynie wystąpienie wymienionych czterech typów komunikatów nie może być zakładane przez prowadzącego zajęcia z absolutną pewnością ich zastosowania, ponieważ nigdy nie jest on pewien reakcji uczniów na swoje polecenia i wypowiedzi. Uleganie, akty zaakceptowania i wyrażanie zrozumienia oraz unikanie nie podlegają zatem planowaniu i organizacji na zajęciach lekcyjnych w tej grupie komunikatów, choć nauczyciel może przypuszczać, że będzie musiał ich użyć (nie wie jednak, w którym dokładnie momencie lekcji). Pozostałe komunikaty są nieodłącznie związane z planowaniem toku zajęć, gdyż ich zastosowanie wiąże się z zasadami dydaktyki: wynika w przebiegu lekcji, jej ogniw i metodycznych reguł realizacji określonych zasad i metod nauczania. W obrębie wypowiedzi dotyczących stosunków interpersonalnych w CEA wyróżniono wsparcie emocjonalne oraz przeproszenie. Zastosowanie tych komunikatów nie jest typowe dla kontekstu sytuacyjnego zajęć edukacyjnych i może mieć miejsce na lekcjach jako zdarzenie sporadyczne i akcydentalne. W zakresie komunikatów zaliczanych do kontrolowania rozmowy przez słuchacza w CEA wyszczególniono: metastwierdzenia, kierowanie rozmową, autokorekcje i powtórki, dokończenia, mikrokomentarze słuchacza, nieskuteczne przejmowanie tury, śmiech. Metastwierdzenia i kierowanie rozmową mogą służyć w klasie lekcyjnej uczeniu uczniów zasad zachowania się w klasie i kulturalnego prowadzenia dyskusji. Takie komunikaty mogą być planowane przez nauczyciela, a ich stosowanie może widnieć w konspektach czy scenariuszach zajęć. Autokorekcje i powtórki mogą na zajęciach lekcyjnych pełnić funkcje korektywną wobec błędów popełnianych przez prowadzącego i minimalizują ich skutki. Nie są jednak komunikatami zaplanowanymi, gdyż trudno zakładać, by nauczyciel planował popełnianie pomyłek na zajęciach edukacyjnych. Mikrokomentarze i śmiech nie służą z reguły ani realizacji celów dydaktycznych, ani wychowawczych i często mogą świadczyć o niekulturalnym zachowaniu – nie są zatem pożądane zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów (choć są wyjątki związane z planowanym stosowaniem dowcipu na zajęciach). Nieskuteczne przejmowanie tury występuje zaś na zajęciach wtedy, gdy nauczyciel lub któryś z uczniów chce zabrać głos, ale nie jest do niego dopuszczony przez inne osoby znajdujące się w klasie szkolnej. Można tu więc dostrzec pewną prawidłowość: w obrębie komunikatów służących kontrolowaniu rozmowy większość nie może być planowanych, gdyż ich wystąpienie wiąże się z występowaniem barier czy trudności komunikacyjnych. Choć nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że każdy proces komunikacji z uczniami w klasie nie jest wolny od trudności i być może będzie wymagał zastosowania komunikatów minimalizujących napotkane trudności, nie powinien zakładać z góry i planować występowania takich wypowiedzi na prowadzonych zajęciach. Nabywanie doświadczenia w reagowaniu na sytuacje intencjonalnie tworzone przez zespół klasowy będzie jednak dla nauczyciela wzbogaceniem jego kompetencji komunikacyjnych przydatnych w praktyce oddziaływań edukacyjnych.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem moich badań jest organizacja komunikacji na zajęciach edukacyjnych w szkole podstawowej. Przyjmując kategorie celów badań wyróżnione przez J. Gniteckiego (Gnitecki 1993, za: Żegnałek 2010, s. 56-57), określiłam cel teoretyczny jako dokonanie wybranej analizy literatury przedmiotu na temat organizacji procesu komunikacji na zajęciach edukacyjnych z uczniami. Celem poznawczy było zbadanie, jaka jest organizacja komunikacji na zajęciach lekcyjnych, a celem praktycznym – próba sformułowania wniosków dla praktyki edukacyjnej, mogących mieć pozytywne znaczenie dla organizacji komunikacji na zajęciach edukacyjnych.

Problem główny badań diagnostycznych brzmiał następująco: Jak przebiega organizacja komunikacji nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej?

Tak ujęte pytanie badawcze zostało doprecyzowane w dwóch problemach szczegółowych:

- 1) Jaka jest organizacja komunikowania się nauczycieli szkół podstawowych w odniesieniu do treści komunikatów kierowanych do uczniów związanych z organizacją pracy na lekcji, przebiegiem zajęć i dyscyplinowaniem?
- 2) Jaka jest organizacja komunikowania nauczycieli szkół podstawowych w odniesieniu do typu sensu illokucyjnego posiadanego przez ich wypowiedzi związane z organizowaniem pracy na lekcji, merytorycznym przebiegiem lekcji oraz dyscyplinowaniem uczniów?

Aby zgromadzić wiarygodny materiał faktograficzny, posłużono się schedułą obserwacji skategoryzowanej w ramach metody obserwacji. Notowałam komunikaty werbalne badanych nauczycieli oraz komunikaty niewerbalne, uwzględniając kontekst sytuacyjny i zadaniowy panujący na zajęciach edukacyjnych. Żeby wiernie zarejestrować wszystkie komunikaty werbalne nauczycieli, prowadzona była rejestracja komunikatów badanych nauczycieli na dyktafonie (za zgodą dyrektorów szkół i nauczycieli), by później dokonać ich analizy. Pozwalało to potwierdzić dokonaną interpretację zanotowaną podczas obserwacji. W gromadzeniu materiału empirycznego posłużono się zatem również analizą dokumentów dźwiękowych, intencjonalnie tworzonych.

W badaniach wzięło udział 40 nauczycieli szkół podstawowych. U każdego obserwowano 2 jednostki lekcyjne, czyli łącznie 3 600 min zajęć edukacyjnych (80 lekcji po 45 min). Obserwacji zajęć dokonywano w szkołach podstawowych z terenu Małopolski. Badania pilotażowe przeprowadzone były w 2012 roku. Ich celem było dopracowanie scheduły obserwacji skategoryzowanej. Badania właściwe miały miejsce w roku szkolnym 2012/2013, a realizowane były od września 2012 do czerwca 2013 roku.

3. Analiza wyników badań własnych – organizacja komunikacji nauczycieli z uczniami w procesie edukacji w szkołach podstawowych

Organizacja i planowanie nauczycielskich komunikatów kierowanych do uczniów w trakcie lekcji zostaną poddane analizie niniejszym podrozdziale ze względu na to, ile komunikatów badanych nauczycieli dotyczy sytuacji planowanych, a ile z nich zostało wygenerowanych w sytuacjach, które miały charakter konfliktowy, czyli nie mogły zostać wcześniej zaplanowane. Kolejny aspekt dotyczyć będzie typów sensu illokucyjnego posiadanych przez planowane i nieplanowane nauczycielskie komunikaty generowane w trakcie zajęć edukacyjnych.

3.1. Organizacja komunikowania nauczycieli szkół podstawowych w aspekcie treści komunikatów kierowanych do uczniów związanych z organizacją pracy na lekcji, tokiem zajęć oraz dyscypliną

W trakcie obserwowanych zajęć stwierdzono występowanie zarówno komunikatów o podłożu konfliktowym, jak i niekonfliktowym. Sytuacje o podłożu niekonfliktowym były związane z planowym przebiegiem zajęć i nie wynikały z zakłóceń toku lekcji. Komunikaty konfliktowe generowane były w sytuacjach zakłóceń komunikacyjnych czy zaistniałych trudności w toku zajęć i z tej przyczyny muszą zostać uznane jako nieplanowane oraz niezamierzone przez nauczyciela. Decyzje o generowaniu komunikatów niekonfliktowych nauczyciel mógł podejmować wcześniej na podstawie przewidywania określonych następstw własnych czynności dydaktycznych uzewnętrzniających się w adekwatnych zachowaniach uczniów na zajęciach. Występowanie niezgodnych z oczekiwaniami zachowań uczniowskich skutkowało zakłóceniami lekcji i prowadziło do generowania sytuacji konfliktowych oraz komunikatów konfliktowych ze strony nauczyciela.

W tabeli 1 przedstawiona jest liczba nauczycielskich planowanych i nieplanowanych komunikatów związanych z trzema zakresami treściowymi: organizacją pracy na lekcji, tokiem zajęć oraz dyscypliną. Nadmienić należy, na potrzeby uściśleń metodologicznych procedury badawczej, że nie można dokonać sumowania komunikatów z poszczególnych zakresów treści łącznie w rubryce razem obejmującej łącznie komunikaty organizacyjne, dyscyplinujące i związane z tokiem lekcji. Wynika to z faktu, że wielu badaczy komunikacji podkreśla (np. Z. Nęcki, A. Thomas), iż zakresy treściowe komunikatów nakładają się na siebie i ich granice rozróżnienia są nieostre. Wiele komunikatów ma jednocześnie więcej niż jedno znaczenie. Przykładowo, nauczyciel dający rozkaz rozmawiającemu na lekcji uczniowi „Przesiądź się natychmiast do pierwszej ławki!” jednocześnie generuje komunikat dyscyplinujący i organizacyjny – oba o podłożu konfliktowym (gdyż jednocześnie dyscyplinuje ucznia i zmienia element organizacji zajęć). W przedstawionym poniżej zestawieniu tabelarycznym pojawiają się zatem wypowiedzi – komunikaty – które ze względu na swoje wieloaspektowe znaczenie były zaklasyfikowane do więcej niż jednej kategorii. Tak przyjęta nomenklatura generuje: dużą łączną liczbę komunikatów przypadającą na jedną jednostkę lekcyjną oraz uniemożliwia sumowanie przedstawionych w tabeli 1 kategorii komunikatów.

Tabela 1

Planowanie komunikatów dotyczących organizacji pracy, przebiegu zajęć oraz dyscypliny w trakcie zajęć edukacyjnych

Element zajęć	Komunikaty	Liczba komunikatów	Razem
Organizacja pracy na zajęciach	Konfliktowe – nieplanowane	4 374	11 994
	Niekonfliktowe – planowane	7 620	
Przebieg zajęć	Konfliktowe – nieplanowane	7 478	30 944
	Niekonfliktowe – planowane	23 466	
Dyscyplinowanie uczniów	Konfliktowe – nieplanowane	2 475	2 479
	Niekonfliktowe – planowane	4	

Zródło: badania własne.

Znamienne jest, że w obrębie organizacji i przebiegu zajęć komunikaty planowane zdecydowanie dominują nad nieplanowanymi. Oznacza to, że większość komunikatów w tym zakresie treściowym ma planowy charakter, a sytuacje konfliktowe nie zmuszają nauczyciela do generowania liczby komunikatów, która przeważałaby nad tymi, które zaplanuje jako element procesu dydaktyczno-wychowawczego. W obrębie organizacji pracy na lekcji przewaga komunikatów planowanych nad nieplanowanymi wynosi 3 246 komunikaty – komunikaty niekonfliktowe stanowią 63,53% ogółu komunikatów organizacyjnych. Podobnie w odniesieniu do przebiegu zajęć zdecydowanie przeważają komunikaty nauczycieli związane z sytuacjami niekonfliktowymi – stanowią one 75,83% wszystkich komunikatów wynikających z toku lekcji generowanych przez prowadzących zajęcia. Warto zauważyć, że ok. 3/4 komunikatów badanych nauczycieli odnoszących się do toku pracy na lekcji wynika z sytuacji niekonfliktowych – ma zatem związek z realizacją zamierzonych przez nauczyciela czynności toku lekcji i wynika ze scenariusza zajęć, związane jest z planowaniem dydaktycznym. Niepokoić może jednak fakt, że 1/4 komunikatów odnoszących się do toku lekcji generowanych jest w wyniku zaistnienia sytuacji konfliktowych, np. niezrozumienia polecenia przez uczniów, konieczności powtórnego podawania wyjaśnień, dokonywania korekt uczniowskich odpowiedzi. Tak znaczny procent komunikatów konfliktowych w obrębie organizacji pracy na zajęciach lekcyjnych wskazuje, że planowanie dydaktyczne nie jest w stanie uchronić nauczycieli od sytuacji trudnych i nieprzewidywalnych w toku pracy dydaktycznej. Mimo rzetelnego planowania przebiegu lekcji nauczyciele narażeni są na sytuacje niezrozumienia, nieadekwatnego reagowania ze strony uczniów, co powinni również zakładać w organizowaniu czasu lekcji.

Odmienne kształtuje się organizowanie i planowanie komunikatów dyscyplinujących. Prawie wszystkie z nich (99,83%) stanowią komunikaty nieplanowane i konfliktowe. Jest ich również bardzo dużo, gdyż aż 2 479 na 80 obserwowanych jednostek lekcyjnych. Oznacza to, że na każdej lekcji ok. 31 razy nauczyciel generuje komunikat, którego treść ma wyłącznie lub również aspekt dyscyplinujący. By dokonać doprecyzowania metodologicznego, taki komunikat nie oznacza zawsze wypowiedzenia zdania czy dłuższej wypowiedzi. Ta liczba komunikatów w 45 jednostce lekcyjnej nie musiała zajmować zbyt wiele czasu, ponieważ niekiedy były to pojedyncze słowa, „np. Kasiu!”, i towarzyszył temu gest położenia palca na ustach (o typach sensu illokucyjnego komunikatów każdej kategorii będę pisać w dalszej części niniejszego opracowania). Komunikaty dyscyplinujące na zajęciach lekcyjnych generowane są średnio co 1,5 min i dotyczą przede wszystkim rozwiązywania konfliktów wynikających z konieczności dyscyplinowania uczniów. Takie sytuacje są nieplanowane przez nauczyciela i prawdopodobnie nie podlegają świadomej organizacji w procesie planowania dydaktycznego, choć, ze względu na liczbę tego typu komunikatów, być może warto byłoby planować stosowanie komunikatów zapobiegających konieczności stosowania komunikatów dyscyplinujących o podłożu konfliktowym. Te jednak, ze względu na swoją specyfikę, byłyby zaliczone do niekonfliktowych komunikatów organizacyjnych – porządkujących pracę na lekcji, dotyczących metakomunikacji, byłyby informacjami dotyczącymi zasad pracy lub pozostałymi informacjami w klasyfikacji typów sensu illokucyjnego.

3.2. Organizacja komunikowania się nauczycieli szkół podstawowych w odniesieniu do typu sensu illokucyjnego ich wypowiedzi związanych z organizowaniem pracy na lekcji, merytorycznym przebiegiem lekcji oraz dyscyplinowaniem uczniów

Z zebranego materiału empirycznego dotyczącego drugiego z postawionych problemów szczegółowych wynika, że badani nauczyciele w odniesieniu do organizowania pracy na lekcji posługiwali się: poleceniami, wyjaśnieniami, prośbami, informacjami dotyczącym zasad pracy, innymi informacjami, życzeniami, pozwoleniami/propozycjami, uzasadnieniami oraz szukali informacji w formie pytań. Dla doprecyzowania powyższych typów wypowiedzi podam po jednym przykładzie nauczycielskich wypowiedzi z każdej kategorii:

- polecenia, np. „Rysuj ten obrazek czerwoną kredką”;
- wyjaśnienia, np. „Będziemy tak robić...., ponieważ tak będzie szybciej” (tylko druga część zdania);
- prośby, np. „Proszę Cię Marysiu otwórz okno”;
- informacjami dotyczącym zasad pracy, np. „To należy rysować niebieską kredką, a to czerwoną”;
- inne informacje, np. „Sprawdzian będzie we czwartek”;
- życzenia, np. „Życzyłabym sobie, żebyście teraz posprzątaali po wycinaniu”;
- pozwolenia/propozycje, np. „Możesz iść do toalety” lub „Możemy teraz narysować ilustrację do wiersza”;
- uzasadnienia, np. „nie możesz teraz wyjść z ławki,... bo będziesz szurał krzesłem i przeszkadzał koledze obok” (tylko druga część wypowiedzi);
- szukanie odpowiedzi w formie pytań, np. „Kto jest dziś dyżurnym?”.

Szczegółowa, ilościowa analiza materiału faktograficznego została przedstawiona w tabeli 2.

Tabela 2

Sens illokucyjny komunikatów werbalnych badanych nauczycieli w zakresie organizacji zajęć

Lp.	Sens illokucyjny	Razem	%	Parametry dla całości				Parametry dla komunikatów							
				Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Konfliktowych				Niekonfliktowych			
								Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik Zmienności	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności
1.	Polecenia	3021	25,19	18,9	10,8	1	54	14,1	13,5	7,56	53,57%	23,7	22,5	11,42	48,27%
2.	Wyjaśnienia	230	1,92	1,4	5,0	0	51	1,1	0	3,70	332,70%	2	0	6,0	339,27%
3.	Prośby	290	2,42	1,8	4,0	0	23	0,5	0	2,64	490,42%	3,1	1	4,75	153,82%
4.	Informacje dotyczące zasad pracy	1319	11,00	8,2	6,9	0	33	8,0	5	7,21	90,55%	8,5	7	6,48	76,04%
5.	Inne informacje	4760	39,69	29,8	17,7	0	92	21,0	20,5	11,67	55,64%	38,5	36,5	18,28	47,45%
6.	Życzenia	115	0,96	0,7	1,4	0	7	0,2	0	0,67	380,92%	1,3	0	1,67	132,39%
7.	Pozwolenia/propozycje	315	2,63	2,0	3,1	0	15	0,3	0	0,92	293,26%	3,6	3	3,59	99,02%
8.	Uzasadnienia	620	5,17	3,9	4,3	0	22	2,9	2	3,77	129,29%	4,8	4	4,65	96,04%
9.	Szukanie informacji/pytania	1324	11,04	8,3	7,5	0	52	6,6	6	5,73	87,10%	10,0	8,5	8,54	85,62%
	Razem	11994	100,00	8,3	6,7	0,1	38,8	6,1	5,2	4,9	212,6%	10,6	9,2	7,3	119,8%

Źródło: badania własne.

Z zaprezentowanych w tabeli 2 danych wynika, że w zakresie organizacji pracy na lekcji najbardziej powszechne wśród badanych było stosowanie innych informacji oraz poleceń. Dość sporą liczbę na obserwowanych jednostkach lekcyjnych stanowiły również informacje dotyczące zasad pracy i pytania (mające po 1 319 i 1 324 wystąpienia). Użycie pozostałych kategorii wypowiedzi można ułożyć w następujący ciąg malejący: uzasadnienia (620 wystąpienia), pozwolenia/propozycje (315), prośby (290), wyjaśnienia (230) oraz życzenia (115).

Znamienne jest, że badani nauczyciele najczęściej stosowali polecenia i informacje (zarówno te dotyczące zasad, jak i inne) oraz szukali odpowiedzi w formie pytań. Prawdopodobnie może to świadczyć o tym, że w odniesieniu do organizacji pracy na zajęciach lekcyjnych nauczyciele najczęściej odwołują się do obiektywnych faktów – mówią o otaczającej ich rzeczywistości, przekazują dzieciom komunikaty pozbawione wydzźwięku emocjonalnego. Symptomatyczne jest również zaobserwowanie tendencji do stosowania poleceń jako dominującej formy dyrektywów, co może świadczyć o tym, że badani nauczyciele starali się wpływać na zachowanie uczniów, stosując komunikaty o dość dużej mocy illokucyjnej, zmniejszające możliwość uzyskania sprzeciwu ze strony uczniów. Jest to szczególnie widoczne w porównaniu z niewielką liczbą prośb i życzeń.

Analiza median i średnich arytmetycznych pozwala wnioskować, że badani stosują więcej komunikatów niekonfliktowych niż konfliktowych z każdej kategorii, co jest zbieżne z przewagą liczby całkowitej komunikatów niekonfliktowych nad konfliktowymi. Oznacza to, że w obrębie wszystkich kategorii badani nauczyciele zastosowali więcej komunikatów w sytuacjach planowanych niż nieplanowanych.

Porównanie współczynników zmienności pozwala zauważyć, które komunikaty były stosowane w najbardziej stały sposób w badanej grupie nauczycieli. W sytuacjach niekonfliktowych zdecydowanie największy współczynnik zmienności mają wyjaśnienia. Pozostałe komunikaty posiadają współczynniki zmienności wahające się w przedziale od 47,45% do 153,82%. Pozostałe typy sensu illokucyjnego komunikatów w planowanych i niekonfliktowych sytuacjach stosowane były zatem w bardziej stały sposób przez nauczycieli z badanej grupy. W obrębie komunikatów wypowiedzianych w sytuacjach nieplanowanych, konfliktowych, najwyższe współczynniki zmienności mają komunikaty stosowane generalnie najrzadziej: prośby, życzenia, wyjaśnienia i pozwolenia/propozycje, co może świadczyć, że ich używanie przez nauczycieli w nieplanowanych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych jest najbardziej zależne od czynników osobowościowych i sytuacyjnych. Można uznać, że w sytuacjach niekonfliktowych nauczyciele z większą stałością stosują różnorodne komunikaty, zaś w sytuacjach konfliktowych używanie komunikatów o najsłabszej mocy illokucyjnej jest zmienne oraz zależne od czynników pośredniczących (prawdopodobnie osobowościowych i związanych z zaistniałą interakcją).

Tabela 3

Sens illokucyjny komunikatów werbalnych badanych nauczycieli dotyczących merytorycznego przebiegu zajęć

Lp.	Typ sensu illokucyjnego	Suma wszystkich	%	Parametry dla całości				Parametry dla rodzajów							
				Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Konfliktowych				Niekonfliktowych			
								Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności
1.	Polecenia	3880	12,54	24,3	17,2	0	72	13,6	9,5	14,34	10525%	34,9	33	12,61	36,15%
2.	Wyjaśnienia	676	2,18	4,2	5,5	0	26	6,8	5	6,16	9023%	2	0	2,8	174,70%
3.	Pytania	6480	20,94	40,5	33,1	0	146	15,6	12	13,41	8609%	65,4	59,5	27,66	4228%
4.	Prośby	1836	5,93	11,4	10,0	0	51	5,6	3,5	5,44	9728%	17,1	16	10,21	59,53%
5.	Życzenia	31	0,10	0,2	0,7	0	5	0,0	0	0,00	x	0,4	0	1,01	259,65%
6.	Pozwolenia/ propozycje	197	0,64	1,2	2,5	0	13	0,2	0	0,92	43190%	2	1	3,1	135,81%
7.	Informacje	6948	22,45	43,4	38,2	0	177	20,8	17	15,67	7526%	66,0	58	40,65	61,57%
8.	Autokorekty	215	0,69	1,3	2,6	0	13	2,7	1	3,22	11994%	0,0	0	0,00	x
9.	Korekty, merytoryczne wypowiedzi ucznia	1038	3,35	6,5	8,9	0	42	13,0	10	8,61	6639%	0	0	0,0	x
10.	Aktywne zaakceptowanie	2646	8,55	16,5	21,6	0	92	0,0	0	0,00	x	33,1	28	19,67	59,49%
11.	Powtórzenia	3548	11,47	22,2	19,4	0	92	9,6	9,5	6,40	6660%	34,7	30	19,91	57,31%
12.	Parafrazy, odpowiedzi uczniów	249	0,80	1,6	3,0	0	16	0,0	0	0,00	x	3,1	2	3,64	116,95%
13.	Wypowiedzi fatyczne i zwroty grzecznościowe	263	0,85	1,6	3,5	0	23	0,0	0	0,00	x	3	2	4,4	132,61%
14.	Zachęta, motywowanie	775	2,50	4,8	7,7	0	41	0,4	0	1,62	39220%	9,3	7	8,68	93,56%
15.	Ponaglenia	621	2,01	3,9	4,8	0	21	5,1	4	5,41	10574%	2,7	1	3,64	137,50%
16.	Metastwierdzenia do emocji ucznia	143	0,46	0,9	3,0	0	20	0,0	0	0,00	x	1,8	0	4,03	225,29%
17.	Ekspresywy	701	2,27	4,4	10,2	0	77	0,0	0	0,00	x	8,8	6	12,98	148,12%
18.	Parawerbalne	369	1,19	2,3	4,8	0	23	0,0	0	0,00	x	4,6	2,5	6,03	130,73%
19.	Syntezy i podsumowania	328	1,06	2,1	5,1	0	33	0,0	0	0,22	88882%	4,1	0	6,63	162,81%
Razem		30944	100%	10,2	10,6	0,0	51,7	4,9	3,8	4,3	2105%	15,4	12,9	9,9	119,7%
Średnie wartości parametrów															

Źródło: badania własne.

W trakcie 80 obserwowanych godzin lekcyjnych badani nauczyciele w odniesieniu do toku zajęć posłużyli się: poleceniami, wyjaśnieniami, pytaniami, prośbami, życzeniami, pozwoleniami/propozycjami, informacjami, autokorektami, korektami merytorycznymi wypowiedzi ucznia, aktywnym zaakceptowaniem, powtórzeniami, parafrazami, wypowiedziami fatycznymi i zwrotami grzecznościowymi, zachętami, ponagleniami, metastwierdzeniami odnoszącymi się do emocji dzieci, ekspresywami, dźwiękami parawerbalnymi oraz syntezami i podsumowaniami. Zastosowali zatem 19 różnych typów sensu illokucyjnego w wypowiedziach dotyczących merytorycznego przebiegu zajęć lekcyjnych. By dokonać ich charakterystyki oraz przybliżyć każdy z typów sensu illokucyjnego zaprezentowany w tabeli 3, przedstawione zostaną po jednym przykładzie wypowiedzi, które nie zostały poddane egzemplifikacji przy omawianiu komunikatów nauczycielskich związanych z organizacją pracy na lekcji:

- autokorekty to wypowiedzi, w których nauczyciel sam poprawia swoje błędy, np. „to jest kwadrat. . . , to znaczy prostokąt” (autokorekta to druga część wypowiedzi, pierwsza jest informacją);
- korektami merytorycznymi wypowiedzi ucznia są wszystkie wypowiedzi, dzięki którym nauczyciel poprawia błędne wypowiedzi ucznia, np. „58, nie 59”;
- aktywne zaakceptowanie ma postać pełnego emocji pozytywnego zaakceptowania zachowania czy wypowiedzi ucznia, np. „Tak! Super!”;
- powtórzeniami są wszystkie wypowiedzi wynikające z konieczności powtarzania dokładnie tych samych komunikatów, np. „Ala wydała w sklepie 156 złotych. . . Ala wydała w sklepie 156 złotych” (tylko druga część zdania jest powtórzeniem, pierwsza jest informacją);
- parafrazami są wypowiedzi, w których nauczyciel innymi słowami przedstawia wypowiedź ucznia, np. „czyli powiedziałaś, że duch był straszny i można się go było bać”;
- wypowiedziami fatycznymi i zwrotami grzecznościowymi, np. „dzień dobry”;
- zachętami, np. „no, no” (takiemu „zachęcającemu mruczeniu” towarzyszył zazwyczaj spokojny, zachęcający gest dłonią, co odróżniało go od ponaglenia);
- ponaglenia, np. „no, no” (towarzyszy takiemu komunikatowi ton niecierpliwy, stukanie butem, nerwowe ruchy ręką);
- metastwierdzenia odnoszące się do emocji dzieci, np. „To faktycznie może być denerwujące”;
- ekspresywy, czyli komunikaty opisujące emocje, np. „Denerwuje mnie, że nie mówisz na temat”;
- dźwięki parawerbalne zaliczane są do kanału wokalnego jako element komunikacji niewerbalnej (Osika, 2008, s. 158), zostały uwzględnione w niniejszej klasyfikacji ze względu na fakt rejestrowania ich na dyktafon i posiadanie formy dźwiękowej, np. „Ehhhhhh, ymmmmm”;
- syntezy i posumowania to wypowiedzi zazwyczaj pojawiające się po zakończeniu fragmentu lekcji czy też na jej koniec, podsumowujące jej przebieg, np. „Chciałabym podkreślić najważniejsze fakty z dzisiejszych zajęć...”.

Z danych przedstawionych w tabeli 3 wynika, że najliczniej w toku zajęć pojawiły się informacje (6 948 razy) i pytania (6 480). Liczne też były polecenia (3 880) i powtórzenia (3 548). Znacząca jest też liczba aktywnego zaakceptowania, która była odnotowana 2 646 razy na 80 lekcjach. Między 1 000 a 2 000 wystąpień posiadały komunikaty: prośby i korekty merytoryczne odpowiedzi ucznia. Pozostałe komunikaty dokumentowane były mniej niż 800 razy, a były to kolejno: zachęta/motywowanie (775 komunikatów), ekspresywy (701), wyjaśnienia (676), ponaglenia (621), parawerbalne (369), syntezy i podsumowania (328), wypowiedzi fatyczne (263), parafrazy (249), autokorekty (215), pozwolenia/propozycje (187), metastwierdzenia odnoszące się do pracy/ emocji dzieci (143 komunikaty) i życzenia 31 razy na 80 obserwowanych zajęciach.

W zaprezentowanym materiale zaznacza się właściwa dla procedury planowania oraz organizacji przewaga komunikatów o charakterze merytorycznym: informacji, pytań (czyli komunikatów służących szukaniu informacji). Polecenia w odniesieniu do toku lekcji również są niezwykle ważne merytorycznie, gdyż umożliwiają osiągnięcie celów dydaktycznych, a jako komunikaty o większej mocy illokucyjnej niż prośby pojawiały się na obserwowanych zajęciach zdecydowanie częściej (podobnie jak w odniesieniu do organizacji pracy na lekcji). Dokumentowano

też stosunkowo dużą liczbę komunikatów motywujących, tj.: zachęty, motywowania, aktywne zaakceptowanie oraz ponaglenia. Pozytywnym jest też fakt, że nauczyciele częściej stosują motywowanie o pozytywnym wydźwięku emocjonalnym niż posiadające negatywny wydźwięk – ponaglenie pojawiło się najmniej razy spośród komunikatów motywujących. Warto również zwrócić uwagę na komunikaty dotyczące emocji: ekspresywy oraz metastwierdzenia dotyczące emocji i pracy dzieci zostały zastosowane łącznie 844 razy, czyli ok. 10,55 na jednej lekcji. Może to oznaczać, że badani nauczyciele również w trakcie realizacji treści merytorycznych związanych z programem nauczania starają się wykorzystywać komunikaty o charakterze komentarzy wychowawczych, zwracających uwagę uczniów na emocjonalny, uczuciowy aspekt sytuacji na zajęciach, co może dodatkowo, pozytywnie stymulować ich rozwój.

W sytuacjach planowanych badani nauczyciele wypowiadali komunikaty jakościowo różne od tych w sytuacjach konfliktowych. W sytuacjach niekonfliktowych nie stosowali korekt merytorycznych odpowiedzi ucznia i autokorekt. Najczęściej w kolejności posługiwali się: informacjami, pytaniami, poleceniami, powtórzeniami, aktywnym zaakceptowaniem, prośbami, zachętą/motywowaniem, ekspresywami, dźwiękami parawerbalnymi, syntezami i podsumowaniami, parafrazami odpowiedzi ucznia, wypowiedziami fatycznym, wyjaśnieniami i pozwoleniami/propozycjami oraz metastwierdzeniami dotyczącymi emocji i pracy dzieci. Zaznacza się zatem wyraźnie dominacja typów sensu illokucyjnego związanych z przekazem merytorycznych informacji dotyczących treści nauczania, co świadczy o generowaniu przez badanych planowych komunikatów wynikających z przebiegu lekcji, prawdopodobnie z treści przygotowanego scenariusza czy planu zajęć. Na końcu utworzonego szeregu znalazły się komunikaty odnoszące się do emocji i porządkujące merytoryczną pracę na lekcji (np. syntezy/podsumowania) – w prawidłowo zaplanowanych zajęciach przedmiotowych nie powinno ich być jednak więcej niż informacji czy komunikatów merytorycznych – zatem układ szeregu jest prawidłowy i potwierdza, że odzwierciedla sytuacje planowane, niezakłócone barierami komunikacyjnymi czy konfliktami. Największą zmienność zauważa się w stosowania: metastwierdzeń dotyczących emocji i pracy dzieci oraz życzeń, zaś najmniejsza odnosiła się do poleceń, pytań, powtórzeń, aktywnego zaakceptowania, prośb i informacji. Można uznać, że taki układ współczynników zmienności świadczy o tym, że nauczyciele – realizując tok lekcji – z największą stałością stosują typowe dla scenariuszy lekcyjnych komunikaty, a komunikaty eksponujące nastawienia emocjonalne stosują zależnie od czynników osobowościowych lub innych.

W sytuacjach konfliktowych badani nauczyciele posłużyli się jedynie 12 różnymi typami sensu illokucyjnego komunikatów, które tworzą następujący ciąg malejący w zależności od posiadanych średnich arytmetycznych: informacje, pytania, polecenia, korekty merytoryczne wypowiedzi ucznia, powtórzenia, wyjaśnienia, prośby, ponaglenia, autokorekty, zachęty/ponaglenia, pozwolenia/propozycje, syntezy i podsumowania (w pojedynczych przypadkach). Dokonując ich analizy jakościowej i ilościowej zauważa się dominację komunikatów o negatywnym wydźwięku emocjonalnym nad tymi o pozytywnej konotacji emocjonalnej. Ponaglenia są w tym ciągu wyżej niż zachęty/motywowanie, polecenia wyżej niż prośby, a pozwolenia/propozycje znajdują się na samym końcu tego ciągu. Oznacza to, że w sytuacjach konfliktowych wynikających z merytorycznego przebiegu zajęć nauczyciele są ekspertami, dlatego dają uczniom komunikaty będące gotowymi sposobami na rozwiązanie problemu (np. polecenia), co może również być związane z presją czasu na lekcji. Mała liczba pozwoleń i propozycji prawdopodobnie wynika z tego, że uczniowie nie podają własnych rozwiązań sytuacji trudnych i problemowych. W sytuacjach konfliktowych nauczyciele posługują się komunikatami będącymi powtórzeniem lub streszczeniem wcześniejszych tłumaczeń i wykorzystują powtórzenia, syntezy/podsumowania (ale jedynie

incydentalnie i to tylko niektórzy, o czym świadczy wysoki współczynnik zmienności i średnia arytmetyczna takich ostatnich komunikatów zaokrąglana do zera). Badani nauczyciele w trakcie 80 obserwowanych lekcji w sytuacjach konfliktowych z najmniejszą stałością wypowiadali syntezę i podsumowania, pozwolenia i propozycje oraz zachęty i motywowanie, czyli komunikaty stosowane w tych sytuacjach najrzadziej. Wynika z tego, że stosowanie komunikatów posiadających te trzy typy sensu illokucyjnego jest prawdopodobnie najbardziej wrażliwe na zmienne związane z osobą nauczyciela i występującymi sytuacjami edukacyjnymi w klasie szkolnej. Ze współczynników zmienności wnioskować można, że w badanej grupie nauczycieli występuje najbardziej stała tendencja do stosowania korekt merytorycznych odpowiedzi ucznia, powtórzeń oraz informacji.

Badani nauczyciele wypowiadali w trakcie obserwowanych zajęć również komunikaty odnoszące się do dyscypliny na zajęciach lekcyjnych. Analizę ilościową oraz jakościową zaobserwowanych i zarejestrowanych na dyktafonie komunikatów przedstawiłam w tabeli 4.

Tabela 4

Organizowanie komunikatów badanych nauczycieli odnoszących się do dyscypliny w klasie szkolnej

Lp.	Typ sensu illokucyjnego	Suma	%	Parametry dla całości				Parametry dla komunikatów							
				Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Konfliktowych				Niekonfliktowych			
								Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności
1.	Informacje dotyczące zasad	241	9,72	1,5	2,9	0	18	3,0	2	3,58	118,94%	0,0	0	0,00	x
2.	Rozkazy	399	16,1	2,5	5,3	0	34	5,0	3	6,55	131,34%	0	0	0,0	x
3.	Deklaratywy	7	0,28	0,1	0,4	0	3	0,2	0	0,59	335,33%	0,0	0	0,00	x
4.	Grożby	58	2,34	0,4	1,1	0	6	0,7	0	1,40	192,58%	0	0	0,0	x
5.	Parawerbalne ciii	506	20,41	3,2	7,0	0	38	6,3	3	8,76	138,46%	0,0	0	0,00	x
6.	Prośby	62	2,50	0,4	1,1	0	6	0,8	0	1,50	193,52%	0	0	0,0	x
7.	Prośby o informacje w formie pytania	132	5,32	0,8	2,1	0	12	1,7	0,5	2,72	164,89%	0,0	0	0,00	x
8.	Ekspresywy	56	2,26	0,4	1,1	0	7	0,7	0	1,54	219,46%	0	0	0,0	x
9.	Uzasadnienia do komunikatu dyscyplinującego	79	3,19	0,5	1,2	0	7	1,0	0	1,62	164,45%	0,0	0	0,00	x
10.	Nadzieje/życzenia	18	0,73	0,1	0,5	0	4	0,2	0	0,74	329,42%	0	0	0,0	x
11.	Opisy konsekwencji/ekspertyzy negatywne	34	1,37	0,2	0,8	0	5	0,4	0	1,12	262,47%	0,0	0	0,00	x
12.	Wypowiedzi ironiczne	111	4,48	0,7	2,9	0	30	1,4	0	3,93	283,40%	0	0	0,0	x
13.	Wypowiedzi dowcipne	49	1,98	0,3	1,2	0	8	0,6	0	1,58	280,87%	0,1	0	0,31	x
14.	Imienne dyscyplinowanie	404	16,3	2,5	5,3	0	29	5,1	3	6,65	131,65%	0	0	0,0	x
15.	Pozostałe informacje	251	10,13	1,6	3,0	0	12	3,1	2	3,57	113,78%	0,0	0	0,00	x
16.	Porównania	49	1,98	0,6	2,2	0	19	0,9	0	4,01	445,48%	0	0	0,0	x
17.	Niewerbalne	23	0,93	0,3	1,3	0	7	0,6	0	1,76	305,93%	0,0	0	0,00	x
Razem		2479	100%	0,9	2,3	0,0	14,4	1,9	0,8	3,0	224,2%	0,0	0,0	0,0	x
Średnie wartości parametrów															

Źródło: badania własne.

W tabeli 4 wyróżniłam 17 typów sensu illokucyjnego zaobserwowanych nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących. Aby dokonać wyjaśnienia na przykładach poszczególnych kategorii typów sensu illokucyjnego wypowiedzi, które nie pojawiły się w wypowiedziach nauczycieli w zakresie organizacji czy przebiegu zajęć kolejno, zgodnie z zapisem wyszczególnionym w tabeli, podam po jednym przykładzie z lekcji każdej z nich:

- rozkazy, np. „Natychmiast bądź cicho!”;
- deklaratywy, np. „Przesiadasz się do pierwszej ławki – teraz!”;
- groźby, np. „Jeśli się nie uspokoisz, pójdziesz do dyrektora!”;
- parawerbalne „cii”, czyli przy przyłożeniu palca do ust powiedzenie „ciiiii”;
- uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego, np. „Bądźcie cicho chłopcy, przeszkadzacie wszystkim w pracy” (tylko druga część wypowiedzi, pierwsza część to rozkaz);
- opis konsekwencji/ekspertyza negatywna, np. „jeśli będziecie tak wolno pracować, nie poradzicie sobie w czwartej klasie”;
- wypowiedzi ironiczne, np. „Ale z ciebie geniusz, no naprawdę!”;
- dowcipne wypowiedzi to wszystkie żarty tematyczne wypowiedziane, by rozładować atmosferę na zajęciach;
- imienne dyscyplinowanie, np. „Marysiu!”
- porównanie, np. „Pospiesz się Paweł, patrz, Franek już kończy ćwiczenie” (tylko druga część wypowiedzi, pierwsza jest poleceniem);
- komunikaty niewerbalne – występowały wyjątkowo w sytuacjach, w których badani posługiwali się przedmiotami w celu uciszania uczniów: grzechotką, dzwoneczkiem, tamburynem. Nie komentowali słownie zachowania uczniów.

Badani nauczyciele w trakcie 80 obserwowanych zajęć najczęściej posłużyli się parawerbalnym „ciiii” – taki komunikat wystosowano 506 razy. Dość często używane były rozkazy imienne dyscyplinowanie (404 razy) oraz rozkazy (399), co oznacza, że komunikaty te pojawiły się ok. 5 razy na jednych obserwowanych zajęciach lekcyjnych. Badani stosowali też informacje 251 razy i informacje dotyczące zasad, które pojawiły się 241 razy na obserwowanych zajęciach. Te dwa rodzaje informacji stosowane były zatem odpowiednio 3,1 oraz 3 razy na jednej obserwowanej jednostce lekcyjnej – łącznie nauczyciele średnio ok. 6 razy muszą stosować komunikaty informacyjne o charakterze dyscyplinującym. Może to wskazywać na fakt, że dzieci w szkole podstawowej (obserwowano zajęcia w klasach III i VI) potrzebują wyjaśnień dotyczących zasad wdrażania dyscypliny na zajęciach lekcyjnych lub też nauczyciele powtarzają im te zasady planowo, w celu ich utrwalenia. Nauczyciele posługiwali się również pytaniami – zastosowali je w sytuacjach dyscyplinowania uczniów 132 razy, czasem też posługiwali się ironią – była ona zastosowana 111 razy na 80 obserwowanych zajęciach. Pozostałe kategorie komunikatów zostały użyte przez badanych nauczycieli mniej niż 80 razy w trakcie 80 zajęć obserwowanych, czyli średnio są stosowane rzadziej niż raz na jednej lekcji: uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego (79 razy), prośby (62), groźby (58), ekspresywy (56), porównania i wypowiedzi dowcipne zastosowane były po 49 razy na 80 obserwowanych lekcjach, ekspertyzy negatywne (34), niewerbalne (23), nadzieje/życzenia (18). W przedstawionym materiale warto zauważyć, że pojawiają się też uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego i ekspertyzy negatywne – są to komunikaty, które mogą być wykorzystywane w trakcie wywoływania antycypacji następstw zachowań jako działanie wychowawcze, zatem szkoda, że są stosowane dość rzadko. Dość rzadko stosowane były również porównania, gdyż średnio występują one 0,9 razy na jednej lekcji. Mogą mieć znaczną wartość wychowawczą ze względu na dawanie pozytywnego wzoru do naśladowania dla części dzieci i ukazywanie im tych spośród kolegów i koleżanek, którzy potrafią stosować adekwatnie zasady

wyznaczone w klasie. Warto byłoby również zwiększyć częstotliwość stosowania porównań, by ukazywać uczniom wzory do naśladowania spośród dzieci w klasie (choć należy robić to umiejętnie, by nie wprowadzać zazdrości i zawiści wśród dzieci – ważne, by nie tylko ciągle te same dzieci dawane były za wzór). Komunikaty badanych zaliczane do deklaratywów można uszeregować w zależności od posiadanej mocy illokucyjnej od największej do najmniejszej: deklaratywy, groźby, rozkazy, prośby, nadzieje/życzenia. Badani nauczyciele najczęściej stosowali rozkazy. Kolejno były to: prośby i groźby (z podobną zaobserwowaną częstotliwością), nadzieje/życzenia oraz deklaratywy najrzadziej. Można zatem powiedzieć, że badani nauczyciele najczęściej posługiwali się w celu wpływania na zachowanie odbiorców komunikatami o relatywnie średniej, a obiektywnie dużej mocy illokucyjnej. Nie wybierali gróźb i deklaratywów zbyt często, ale niezbyt często stosowali komunikaty o słabej mocy illokucyjnej – widocznie kontekst sytuacyjny sprawia, że nadzieje/życzenia okazują się mało skuteczne albo nauczyciele uznają je za nie do końca adekwatne do sytuacji zajęć lekcyjnych. Warto również zauważyć, że wypowiedzi ironicznych w zestawieniu tabelarycznym jest więcej niż dowcipnych, co świadczy o tym, iż w odniesieniu do komunikacji niedosłownej badani, dyscyplinując uczniów, mieli większą tendencję do stosowania na zajęciach komunikatów o negatywnej konotacji emocjonalnej niż tych służących rozładowaniu napięcia i budowaniu pozytywnej atmosfery na zajęciach edukacyjnych.

W odniesieniu do analizy komunikatów pod kątem planowania warto zauważyć, że niemal wszystkie zaobserwowane komunikaty zostały użyte w sytuacjach konfliktowych, a zatem nieplanowanych. Wystąpiła jedynie znikoma liczba sytuacji dyscyplinujących niekonfliktowych, w których nauczyciele wystosowali komunikaty dowcipne. Jest to znamienne – oznacza, że komunikaty, których treścią jest dyscyplinowanie uczniów, nie są planowane, pojawiają się w sytuacjach konfliktowych. Nauczyciele zapewne reagują na nie, kierując się własnym doświadczeniem zawodowym, korzystają ze wskazówek metodycznych i wychowawczych zawartych w publikacjach naukowych czy popularnonaukowych, jednak nie są w stanie zaplanować treści tych komunikatów w taki sposób, w jaki dokonują tego, planując komunikaty dotyczące organizacji czy toku pracy na zajęciach lekcyjnych, gdy korzystają z konspektu/scenariusza zajęć. Na podstawie własnego doświadczenia są być może w stanie przewidzieć, z jaką kategorią problemów wychowawczych najprawdopodobniej przyjdzie im się zmierzyć na zajęciach (rozmowy, przeszkadzanie, odpisywanie itp.), ale nie mogą konkretnie zaplanować tego, jaka to będzie trudność, który uczeń ją wygeneruje, ilu uczniów będzie zachowywać się niewłaściwie. Można zatem uznać, że komunikaty dyscyplinujące ze względu na swoją specyfikę najtrudniej poddają się organizacji spośród omawianych zakresów treściowych komunikatów badanych nauczycieli.

Analiza współczynników zmienności pozwala wnioskować, że badani nauczyciele z największą stałością posługiwali się: pozostałym informacjami, informacjami dotyczącymi zasad oraz rozkazami, imiennym dyscyplinowaniem i parawerbalnym „ciiiii”. Komunikaty dyscyplinujące stosowane na zajęciach najczęściej są jednocześnie używane przez badanych niezależnie od zmiennych osobowościowych i sytuacyjnych, co oznacza, że to nie pojedyncze osoby wygenerowały ogólną dużą liczbę danego komunikatu, lecz cała grupa badanych. Największymi współczynnikami zmienności charakteryzują się komunikaty: porównania, deklaratywy, nadzieje/życzenia i niewerbalne. Świadczy to o tym, że komunikaty te, które zaliczane są do rzadziej stosowanych, są w badanej grupie używane jedynie przez niektóre osoby i niezbyt często.

Podsumowanie

Organizacja zajęć dydaktyczno-wychowawczych jest ważnym zadaniem każdego nauczyciela, a w jej zakres wchodzi też przemyślenie i realizacja procesu komunikowania się z uczniami w toku lekcji. Komunikowanie się jest niezbędnym elementem edukacji, a jego nadrzędnym celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami, ideami. Obejmuje słowa, pismo, druk, wyraz twarzy, postawę i gest, tonację głosu itp. Niezwykle istotna jest umiejętność nauczycieli w zakresie używania języka odpowiednio do możliwości odbiorcy oraz do okoliczności towarzyszących procesowi komunikacji. Oznacza to umiejętność stosowania reguł gramatycznych, konstruowania wypowiedzi poprawnych i adekwatnych do konkretnych sytuacji (Klim-Klimaszewska, 2016, s. 164), związanych z procesami edukacyjnymi zachodzącymi w klasie, jest ważną kompetencją nauczyciela i świadczy o jego profesjonalizmie zawodowym.

Jak wynika z omówionych wyników badań własnych, w toku lekcji nauczycielskie komunikaty kierowane do uczniów dotyczą trzech głównych zakresów: organizacji pracy na lekcji, toku pracy na zajęciach oraz dyscypliny. W zakresie organizacji pracy na lekcji oraz toku lekcji badani są w stanie planować większość kierowanych do dzieci komunikatów lub przynajmniej przewidywać ich wystąpienie. W tych dwóch zakresach zdecydowanie przeważają komunikaty nauczycielskie kierowane do uczniów w niekonfliktowych, czyli możliwych do zaplanowania, sytuacjach. Niestety znaczna część komunikatów na zajęciach dotyczy dyscypliny – przeciętnie na jednej 45-minutowej lekcji odnotowano ich 31. Są to niemal zawsze komunikaty nieplanowane, generowane w sytuacjach konfliktowych, co oznacza, że ich pojawienie się wynika z zakłóceń procesu dydaktyczno-wychowawczego i wystąpienia barier/trudności komunikacyjnych czy wychowawczych. Oznacza to również, że nauczyciele powinni uwzględniać i niejako przewidywać możliwość występowania sytuacji nieplanowanych na zajęciach tak, by ich pojawienie się nie było dla zaskoczeniem i nie prowadziło do np. niezrealizowania części zamierzonych efektów kształcenia. W każdym procesie dydaktyczno-wychowawczym nauczyciele powinni uwzględnić pewien zapas czasu (choćby niewielki) na konieczność generowania komunikatów nieplanowanych wynikających np. z sytuacji niezrozumienia, błędów czy pomyłek swoich czy uczniów, które jak pokazały badania wydają się nie do uniknięcia. Taki stan rzeczy wymusza na nauczycielu konieczność bycia elastycznym i otwartym na nowe rozwiązania metodyczne dydaktyczne i wychowawcze – liczba występujących na jednej lekcji nieplanowanych sytuacji jest tak duża, że nauczyciel stale musi reagować spontanicznie, intuicyjnie kierując się swoją wiedzą i doświadczeniem, korzystając z zasobów swojego warsztatu zawodowego.

W toku badań uwidacznia się również pewna prawidłowość – fakt, czy dana sytuacja dydaktyczno-wychowawcza była planowana, czy nie (czyli konfliktowa czy niekonfliktowa) rzutuje na stosowane typy sensu illokucyjnego komunikatów oraz na częstotliwość używania poszczególnych z nich. Spośród zakresów treściowych: organizacji pracy na lekcji, toku pracy oraz dyscypliny najsłabiej jakościowo różnicowane są komunikaty stosowane w sytuacjach konfliktowych i niekonfliktowych. Najsilniej jakościowo w sytuacjach konfliktowych oraz niekonfliktowych różnicuje te komunikaty dyscyplina, co wynika jedynie z paru sytuacji niekonfliktowych zaobserwowanych na tym tle w trakcie 80 obserwowanych zajęć lekcyjnych, zatem wniosek ten nie jest do końca pewny. W obrębie toku pracy na lekcji zróżnicowanie jakościowe stosowanych przez badanych nauczycieli typów sensu illokucyjnego jest znaczne i – ze względu na dużą liczbę obserwowanych sytuacji konfliktowych i niekonfliktowych – pewne. Komunikaty zaliczane np. do: autokorekt, korekt merytorycznych, groźby odpowiedzi ucznia są charakterystyczne dla sytuacji nieplanowanych. Z kolei np. parafrazy, metastwierdzenia dotyczące emocji i pracy dzieci czy też wypowiedzi fatyczne czy zwroty grzecznościowe

stosowane są wyłącznie w sytuacjach niekonfliktowych. Odmienne dobieranie przez badanych nauczycieli komunikatów w zależności od tego, czy dana sytuacja miała podłoże konfliktowe czy nie świadczy o tym, iż pewne typy sensu illokucyjnego komunikatów są bardziej naturalne w planowaniu dydaktycznym niż inne, przez to mogą częściej występować na zajęciach lekcyjnych. Różnorodność zaobserwowanych komunikatów nauczycielskich dowodzi, że ich biegłe i nawykowe stosowanie wymaga znacznego doświadczenia nauczyciela, świadomości, które z nich będą właściwsze i adekwatniejsze w konkretnej sytuacji. Jak zauważa Z. Załona, każdy wychowawca-nauczyciel powinien wykorzystywać technologię, gdyż to ona decyduje o jakości jego warsztatu pracy, ale nie powinien zapominać, że ma być również mistrzem działającym spontanicznie i podejmującym intuicyjną aktywność (2012, s. 7-19).

Bibliografia

- Czermiński, A., Grzybowski, M., Ficoń, K. (1999). *Podstawy organizacji i zarządzania*. Gdynia: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej „Bernardinum”.
- Jachimowicz, J. (2018). *Komunikowanie się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Klim-Klimaszewska, A., Jagiełło, E. (2016). Rozwój kompetencji komunikacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym W: W. Kudyba, M. Pulit (red.), *Komunikacja w kształceniu i wychowaniu* (s. 164-175). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Lipczuk, R. *O wielości i wieloznaczności terminów (na przykładzie klasyfikacji aktów mowy)*. Pobrano z: http://lingua.amu.edu.pl/Lingua_9/LIPCZUK.pdf.
- Kułacka, A. (2011). Wypowiedzenia konstatywne i performatywne. Teoria aktów mowy. *Kształcenie Językowe*, 9(19), 82-90.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza ANTYKWA.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Osika, G. (2019). Komunikacja niewerbalna. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 43/(1777), 147-167. Pobrane z: [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1718/KOMUNIKACJA+NIEWERBALNA+\(NONVERBAL++COMMUNICATION\).pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1718/KOMUNIKACJA+NIEWERBALNA+(NONVERBAL++COMMUNICATION).pdf?sequence=1).
- Perrott, E. (1995). *Efektywne nauczanie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Półturzycki, J. (2013). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Searle, J. (1999). *Język, umysł, społeczeństwo*. Tłum. D. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Załona, Z. (2012). Czy wychowanie jest sztuką? W: Z. Załona (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki wychowania* (s. 7-22). Nowy Sącz: Wydawnictwa Państwowej Wyższej szkoły Zawodowej.

Patrycja POREBA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

PYTANIA ZADAWANE PRZEZ NAUCZYCIELI UCZNIOM NA ZAJĘCIACH LEKCYJNYCH W KLASACH I-III

Streszczenie

Przedmiotem prowadzonych badań były pytania zadawane przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III. Poprawnie sformułowane przez nauczyciela pytania w trakcie zajęć lekcyjnych pozwalają uczniom zdobywać i utrzymywać wiedzę oraz umiejętności. Jest to ważne zwłaszcza na początkowym etapie edukacji, gdyż w tym okresie uczniowie mają jeszcze ograniczoną samodzielność i nabywanie zdolności komunikacyjnych oraz językowych może odbywać się drogą społecznego uczenia się i naśladowania. Z tego też względu tak ważne jest zwrócenie szczególnej uwagi na pytania kierowane do uczniów klas I-III, szczególnie na wykorzystywane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rodzaje oraz funkcje pytań.

Słowa kluczowe: pytania nauczycielskie, funkcje pytań, rodzaje pytań, zajęcia lekcyjne w klasach I-III.

Summary

The subject of the research were questions asked by teachers to students during classes in grades I-III. Questions correctly formulated by the teacher during the classroom allow students to acquire and consolidate knowledge and skills. It is important especially at the initial stage of education, because in this period students still have limited independence and the acquisition of communication and linguistic skills can take place through social learning and imitation. For this reason, it is so important to pay special attention to questions addressed to students in grades 1-3, especially to the types and functions of questions used by teachers of early childhood education.

Key words: teacher's questions, question functions, types of questions, lessons in grades I-III.

Wprowadzenie

Pytania zadawane przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III są nierozłącznym elementem edukacji. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, za przyczyną pytań nauczycielskich uczniowie mogą się rozwijać, zdobywać nowe umiejętności i wiedzę. Pytania są w stanie stymulować ich procesy myślowe, motywować do poszukiwania rozwiązań oraz rozbudzać ciekawość i kreatywność. Warto bliżej poznać to zagadnienie, aby dowiedzieć się, jakie pytania stosują nauczyciele podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych w klasach I-III, by móc doskonalić siebie i innych. Warto podkreślić, że współcześnie za istotny element nauczania często uznaje się nauczycielską czynność formułowania i stawiania pytań. To dzięki pytaniom nauczyciela uczniowie poznają nowe wiadomości, porządkują je i poszerzają oraz są stymulowani do opanowywania nowych umiejętności określonych podstawą programową. Dokonuje się to zwłaszcza na pierwszym etapie szkolnej edukacji, ponieważ w tym okresie uczniowie mogą mieć jeszcze ograniczoną samodzielność i nabywanie zdolności komunikacyjnych oraz językowych, dlatego mogą docierać do nich drogą społecznego uczenia się i naśladowania (Lemańska-Lewandowska, 2009, s. 295).

1. Pytania kierowane do uczniów przez nauczycieli na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III – analiza literatury przedmiotu

1.1. Pytanie – rozważania definicyjne

Określenie jednoznacznej definicji pojęcia „pytanie” jest trudne, gdyż w zależności od autora jest ono różnorodnie ujmowane. K. Ajdukiewicz stwierdza, że „pytanie czy też zdanie pytajne jest zawsze sprzężone z pewnym zbiorem zdań w sensie logicznym, które stanowią dla tego zdania pytajnego odpowiedź” (2006, s. 278). R. Ingarden zauważa z kolei, że pytanie może być rozpatrywane w formie danego aktu świadomości, czyli zdania pytajnego i zapytywania, które jest pewnego rodzaju wytworem aktu zapamiętywania i znaczeniową jednością. Autor tej tezy dogłębnie analizuje istotę pytań, skrupulatnie porównując cechy odróżniające je od sądów, a jednocześnie zauważając ich zdumiewająco ściśle powiązania. Mocno podkreśla, że wszelkie pytania wiążą się z koniecznością pojawienia się niewiadomej (Ingarden, 1972; za: Oelszlaeger-Kosturek, 2017, s. 82). Rozważając to zagadnienie, warto podkreślić, że według S. Racinowskiego pytanie to zdanie pytajne zadane innym lub sobie, powstałe z konkretnej sytuacji poznawczej, które oczekuje uzyskania odpowiedzi. Wymaga zatem ustalenia zależności, związków i stosunków pomiędzy znaną rzeczą, zdarzeniem, zjawiskiem wyszczególnionym w pytaniu a inną mało znaną lub nieznaną rzeczą, zdarzeniem, zjawiskiem oraz procesem (Racinowski, 1967; za: Bieńkowska, 2012, s. 72). J. Bruner zwraca z kolei uwagę na to, że „dobre pytania to te, które stawiają problemy, wywracają oczywiste lub kanoniczne *prawdy*, wymuszają zwrócenie naszej uwagi na niezgodności” (2006, s. 177). Generalnie większość z wymienionych wyżej autorów skupia się na analizie i definicji głównego zagadnienia, nie uwzględniając jednego, konkretnego odbiorcy formułowanego pytania. Z tego też względu warto zaakcentować, że w tym przypadku to nauczyciel podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych kieruje pytania do uczniów klas I-III.

Kolejna badaczka zauważa dwojakość rozumienia definicji pytania. Jej zdaniem pytanie może być zdaniem pytajnym, wyrażającym sytuację problemową, którą ma rozpoznać uczeń i wskutek której ma wzbudzić w sobie chęć znalezienia odpowiedzi oraz rozwiązania problemu. Drugie rozumowanie rozpatrywanego przez nią pojęcia polega na tym, że pytanie wymaga wykorzystania wiedzy już posiadanej przez uczniów i tylko odtworzenia jej w gotowej postaci (Komorowska-Zielony, 2006, s. 175). Pozwala to na rozpatrywanie tego zagadnienia z dwóch stron: jednej – nie wymagającej zbytniego nakładu pracy, a także drugiej – która wymaga większego zaangażowania się i uruchomienia bardziej złożonych procesów myślowych. Pytanie jest czynnikiem aktywności uczniów i wymaga od nich samodzielnej pracy myślowej (Basińska, 2008, s. 87).

Podsumowując, pomimo tego, że różni autorzy niekiedy nieco inaczej formułują swoje poglądy, zawsze odnaleźć można w nich element łączący, który pozwala na odkrycie istoty pytania. Pytanie oczekuje namysłu, działania, w wyniku którego zostaje udzielona odpowiedź. Pytania kierowane do uczniów przez nauczycieli to bardzo często czynniki, dzięki którym pobudzana jest działalność poznawcza, motywacja do rozwiązania problemu oraz rozwój uczniów.

1.2. Rodzaje i funkcje pytań

Wielu teoretyków dokonuje próby klasyfikacji pytań. Okazało się, że jest to bardzo wymagające z powodu występowania odmiennych kryteriów ich podziału. Dodatkowo inna trudność polega na zazębianiu się niektórych obszarów w kategoriach typologii z funkcjami. Z tego też względu najlepszym rozwiązaniem jest połączenie tych zagadnień. W jednej z klasyfikacji

dzieli się rodzaje pytań na: pytania rozstrzygnięcia, rozpoczynające się od partykuły: „Czy” i mające konkretne odpowiedzi: tak lub nie; pytania dopełnienia, które mogą rozpoczynać się od zaimków pytających, tj.: „Co?”, „Kto?”, „Kiedy?”, „Kogo?”, „Gdzie?” oraz wyrażen przyimkowych: „Po co?”, „W jakim celu?”, „Dlaczego?”. Warto podkreślić, że pytania te mogą zawierać kilka możliwych odpowiedzi (Pilch, 1995; za: Basińska, 2008, s. 87-88). J. Kułak zwraca jednak uwagę na to, że do podstawowej klasyfikacji należy dodać również pytania proste, które nie wymagają zbytniego rozbudowania oraz pytania złożone, które często składają się z kilku znaków zapytania oraz dotyczą związków i zależności (1997; za: Basińska, 2008, s. 88-89). Należy też zaakcentować, że powyższe rodzaje pytań skupiają się głównie na strukturze pytań. Rodzaje pytań, skłaniające do głębszej analizy zagadnienia, przedstawia Z. Kraszewski, który uważa, że w procesie edukacyjnym istotne są także pytania twórcze i problemowe. Zwraca on uwagę na fakt, że zarówno w pytaniach problemowych, tj. pytania o przyczynę, cel, skutek czy powód, osnowa powinna być zdaniem w rozumieniu logicznym i dodatkowo zdaniem prawdziwym (Kraszewski, 1981; za: Bienkowska, 2012, s. 77).

Wśród rodzajów pytań występują także te, które stymulują proces twórczy i pomysłowe rozwiązywanie problemów, przez K.J. Szmidta nazywane myśleniem pytajnym. Autor wyróżnia pytania faktograficzne, odnoszące się do elementarnych cech sytuacji problemowej. Rozpoczynają się one od słów pytających, np.: „Kto?”, „Kiedy?”, „Co?”, „Gdzie?” itd. Kolejne są pytania proceduralne, które odwołują się do tego, w jaki sposób rzeczy się przedstawiają lub dzieją, a które zaczynają się od sformułowań typu: „Jak?”, „Na jakie sposoby?”. Autor wymienia również pytania o cel, które dzieli na przypuszczające i obiektywne. Pierwsze z nich są wyrazem przypuszczeń i dociekań, rozpoczynających się od słów np.: „Dlaczego nie zrobiłeś?”. Pytania obiektywne wykorzystywane są z kolei, kiedy chcemy pojąć i zrozumieć określoną przyczynę wydarzenia lub sam przypadek. Zaczynają się one od wyrażen typu: „Dlaczego coś dzieje się właśnie tak?”. Kolejne wymieniane przez autora w tej typologii są pytania hipotetyczne, które stanowią wyjście poza dany zbiór informacji i sytuację problemową. Rozpoczynają się one od sformułowania np.: „Co będzie z nami dalej?”. Ostatnie, wymieniane przez tego autora, są pytania spekulatywne, które wykraczają poza zasadne informacje, a które odnoszą się do nowo zyskanej wiedzy i zawierają ryzyko intelektualne. Zaczynają się one od wyrażen pytających, np.: „Co się wydarzy, jeżeli?”. Można zauważyć, że autor tego podziału stopniuje poziom trudności, rozpoczynając od dwóch pierwszych rodzajów pytań, które dotyczą gromadzenia informacji, poprzez dwa kolejne, które organizują informacje, kończąc na dwóch najtrudniejszych, czyli rozwijających tę informację (Szmidt, 2013 s. 58-59). Dzięki takiemu podziałowi możliwe jest różnicowanie stopnia trudności pytań, dopasowując go do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia, co jest bardzo istotne w organizowaniu zajęć w sposób zintegrowany i całościowy, uwzględniający koncentrację na uczniach.

Dychotomicznego podziału rodzaju pytań dokonuje także I. Adamek. Uwzględnia ona w nim pytania niskiego poziomu wyzwania, które stanowią pierwszą grupę pytań, oraz pytania o wysokim poziomie wyzwania, będące drugą grupą pytań. Autorka rozumie pierwszą z grup jako tę, w której pytanie nie wymaga dużego nakładu pracy umysłowej od ucznia. Wśród nich wymienia pytania o fakty, gdzie występuje tylko jedna właściwa odpowiedź, np.: „Które miasto jest stolicą Polski?”. Kolejno, pytania odnoszące się do pracy z uczniami, które przyjmują postać to np.: „Kto zrobił zadanie czwarte?”. Następnie podawane są pytania organizacyjne, które są niezwiązane z tematem, a które mogą składać się ze słów np.: „Kto zmaże tablicę?”. Dodatkowo zostają wymienione pytania skupiające uwagę uczniów i pobudzające ich aktywność poznawczą, brzmiące np.: „Co to jest?”. Ostatnie, należące do tej grupy, to pytania systematyzujące,

które ułatwiają nauczycielowi otrzymanie sprzężenia zwrotnego od uczniów, a które przyjmują formę np.: „O czym rozmawialiśmy na ostatnich zajęciach?”. Drugą grupą pytań, którą przedstawia autorka, są pytania o wysokim poziomie wyzwania, które wymuszają analityczne i krytyczne myślenie uczniów. Wśród nich wymienia pytania o poglądy, które uwzględniają wszystkie uzasadnienia i oceny pomysłów, a które mogą rozpoczynać się od sformułowań typu: „Co uważacie na temat...?”. Następne pytania to wyjaśnienia, które dotyczą tego, jak uczeń rozumie niektóre zwroty czy wyrazy – przyjmują one postać np.: „Jak to rozumiesz?”. Do tej grupy należą też pytania wymuszające analogię, dotyczące głównie porównań i klasyfikacji zagadnień, a zaczynające się od słów np.: „Jak często...?”. Dodatkowo występują również pytania poszukujące rozwiązań, które dotyczą pomysłów dzieci na rozwiązanie problemu i odnalezienie odpowiedzi, brzmiące np.: „Jakie może być rozwiązanie tego problemu?”. W tej grupie znajdują się też pytania zachęcające do badania, polegające na wyjaśnieniu poprzez wykazywanie hipotez i przeprowadzanie badań, które mają postać np.: „Jak możemy się tego dowiedzieć?”. Autorka wymienia też pytania domagające się uściślenia, które skupiają się na analizie sensu wypowiedzi, przyjmujące formę np.: „Co chciałeś przez to powiedzieć?” (Adamek, 2016, s. 88-89). Interesujący jest fakt, że autorka, w przeciwieństwie do innych, nie skupia się tylko na budowie gramatycznej pytania, a uwzględnia również inne kwestie występujące także w procesie dydaktycznym, np. pytania organizacyjne, których nie należy pomijać, gdyż stanowią ważny element lekcji.

Oprócz typologii pytań w literaturze przedmiotu znaleźć można opisy ich funkcji, które również należy uwzględniać podczas formułowania pytań. Niektórzy autorzy traktują je łącznie wraz z rodzajami pytań, nie wyodrębniając funkcji jako samodzielnego wątku, ponieważ często te dwie kwestie się zająbiają.

Prostego podziału funkcji pytań nauczycielskich dokonuje S. Mieszalski, który dzieli je dychotomicznie. Wyróżnia on funkcje bezpośrednio dotyczące treści kształcenia, a w nich uwzględnia funkcję poznawczo-kontrolną, systematyzującą i utrwalającą, oraz te dotyczące samego ucznia, do których zalicza funkcję aktywizującą, kształcącą i wychowawczą (Mieszalski, 1975; za: Bieńkowska, 2012, s. 75). Bardziej rozbudowanego podziału funkcji pytań dokonuje A. Ćwikiński, który pisze o funkcji informacyjnej, będącej różnicą po otrzymaniu odpowiedzi między niepewnością początkową a niepewnością dotyczącą posiadanej wiedzy. Wymienia on ponadto funkcję regulacyjną, która polega na oddziaływaniu pytaniem na pomniejszenie odchyłań przebiegu cyklu poznawczego od przebiegu oczekiwanego. Do tej grupy autor zalicza również funkcję komunikacyjną, która chroni transportowanie informacji pomiędzy układem a otoczeniem. Dodatkowo wymienia także funkcję motywacyjną, służącą do wywołania motywów poznawczych przez uświadamianie rozbieżności pomiędzy wiedzą przez nas posiadaną a naszym dążeniem do dalszej wiedzy. Następna, według tego autora, jest funkcja sterująca, dzięki której pytanie oddziałuje na oczekiwany przebieg operacji myślowych i procesów poznawczych, zgodny z zaplanowanymi celami. Autor wymienia jeszcze funkcję selekcyjną, która polega na wybiórczym odbiorze informacji i wykorzystaniu ich w konkretnie określonym zakresie. Wspomina również o funkcji twórczej, która uznaje pytania za instrumenty do wytwarzania nowych jakości (Ćwikiński, 1996; za: Basińska, 2008, s. 90). Można zauważyć, że niektóre funkcje pytań rozumiane są w zbliżony sposób jak rodzaje, które pojawiają się w różnych klasyfikacjach. Chociaż część z nich jest nazwana podobnie, to ich sens jest nieco inny, zaś niektóre z funkcji są zupełnie odrębne, np. motywacyjna, która jest bardzo ważnym elementem w procesie edukacyjnym, gdyż dzięki niej można zachęcać uczniów do rozwoju, podejmowania wysiłku umysłowego i motywować ich do poszukiwania odpowiedzi na stawiane im pytania.

Konkludując powyższe rozważania na temat rodzajów i funkcji pytań, można wysnuć stwierdzenie, że jest to ważne zagadnienie w procesie szkolnej edukacji, które umożliwia kontrolowanie się zarówno przez samego nauczyciela, jak i uczniów, którzy są odbiorcami pytań. Mając na uwadze wszechstronny rozwój uczniów, istotne jest, aby konstruowane pytania były różnorodne oraz by stymulowały proces poznawczy i przygotowywały uczniów do kreatywnego rozwiązywania problemów.

2. Podstawy metodologiczne badań własnych

2.1. Przedmiot i cel badań, problematyka badań

Przedmiotem prowadzonych badań były pytania zadawane przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III, a jego celem zebranie materiału badawczego, dotyczącego pytań zadawanych przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III, poddanie go analizie oraz przedstawienie uzyskanych danych w sposób graficzny i opisowy.

Problem główny został sformułowany w następującym pytaniu: Jakie pytania zadają nauczyciele uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III?

Postępując zgodnie z zaleceniami, z problemu głównego wyłoniono kilka problemów szczegółowych, ujętych w pytania:

- 1) Jakie rodzaje pytań są zadawane przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III?
- 2) Jakie funkcje pełnią pytania zadawane przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III?

2.2. Metody i techniki badań, teren i grupa badawcza

Do przeprowadzenia badań diagnostycznych wykorzystano metodę obserwacji i metodę sondażu. Metoda obserwacji polega na gromadzeniu informacji poprzez spostrzeganie zaistniałych sytuacji, była zastosowana celowo i planowo, prowadzona w sposób systematyczny oraz w naturalnych warunkach, bez ingerencji badacza. W prowadzonych badaniach zastosowano obserwację bezpośrednią, standaryzowaną oraz jawną. Wykorzystano technikę obserwacji skategoryzowanej, której istotną kwestią było wcześniejsze przygotowanie specjalnego zestawu konkretnych kategorii obserwowanych zjawisk interesujących badacza. Drugą zastosowaną w badaniach metodą była metoda sondażu diagnostycznego, w tym technika ankiety. Polegała ona na zadawaniu pytań osobom badanym, nazywanym respondentami. Mogły one udzielać odpowiedzi w sposób pisemny, a pytania zawarte w kwestionariuszu były treściowo zgodne z problemem badawczym.

Obserwacja i badania ankietowe zostały przeprowadzone w Szkole Podstawowej im. bł. Julii Rodzińskiej w Nawojowej. Badanie z zastosowaniem ankiety odbyło się, oprócz wspomnianej szkoły, również w 7 okolicznych szkołach powiatu nowosądeckiego. Obserwacji podlegało 3 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Łącznie obserwacje trwały po 135 min (3 godz. dydaktyczne, każda po 45 min) w każdej z klas I-III. Ankietę wypełniło 40 nauczycieli. Materiał empiryczny był gromadzony na przełomie lutego i marca w roku szkolnym 2019/2020.

3. Analiza wyników badań własnych

Wyniki przedstawione w tym rozdziale dotyczą pytań nauczycielskich, zadawanych w praktyce edukacyjnych uczniom klas I-III.

3.1. Rodzaje pytań zadawanych przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III

Przeprowadzona obserwacja przyczyniła się do uzyskania materiału badawczego, który dotyczył rodzajów pytań nauczycielskich zadanych uczniom podczas zajęć lekcyjnych w edukacji wczesnoszkolnej. Dokładne zliczenie pytań nauczycielskich w obrębie każdego wyszczególnionego rodzaju sprawiło, że możliwa była analiza ilościowa zebranego materiału faktograficznego. Uzyskane wyniki ilościowe przedstawione są w tabeli 1.

Tabela 1

Rodzaje pytań zadanych przez nauczycieli uczniom na obserwowanych zajęciach lekcyjnych w klasach I-III

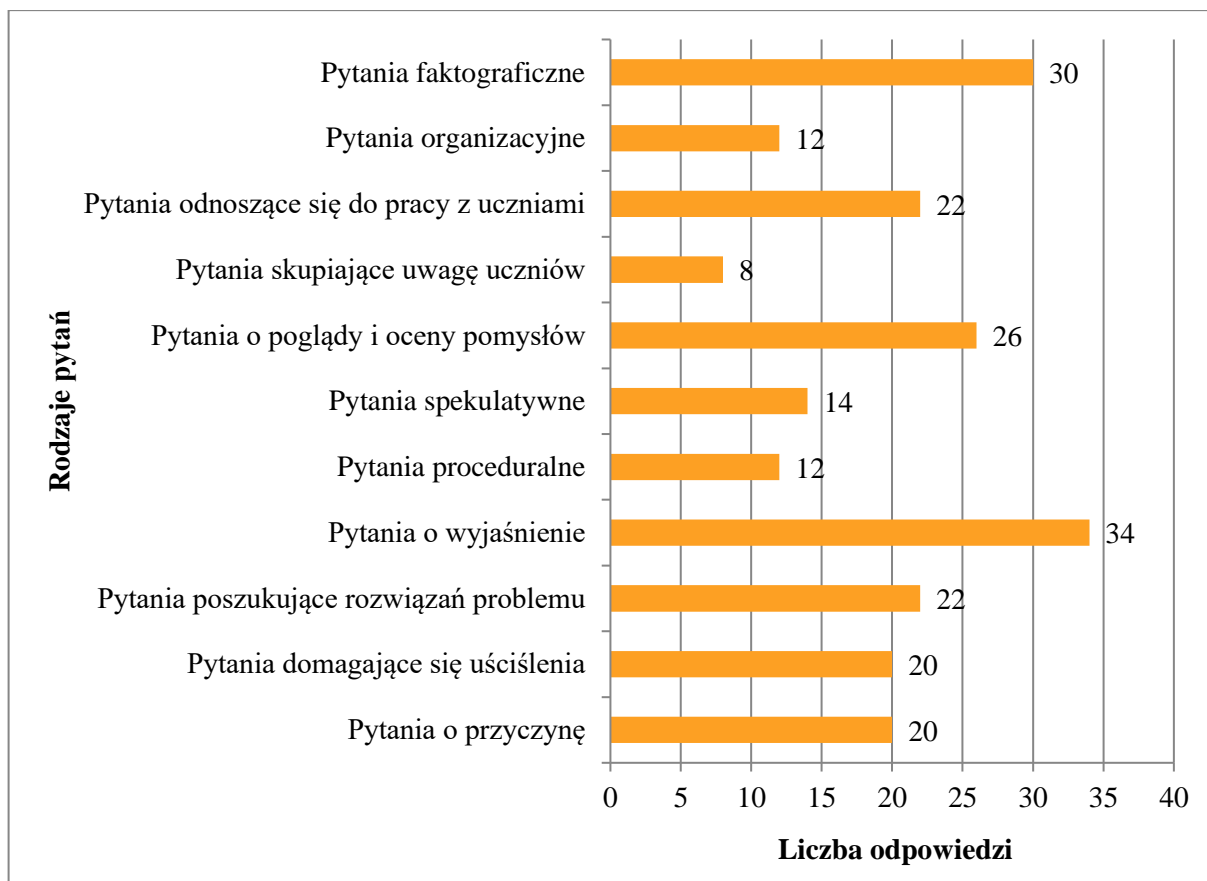
Lp.	Rodzaje pytań	Liczba zaobserwowanych pytań, w ramach szczegółowych rodzajów			Razem
		Klasa I	Klasa II	Klasa III	
1.	Pytania faktograficzne	16	17	17	50
2.	Pytania organizacyjne	5	4	4	13
3.	Pytania odnoszące się do pracy z uczniami	10	11	10	31
4.	Pytania skupiające uwagę uczniów	4	3	3	10
5.	Pytania o poglądy i oceny pomysłów	12	11	14	37
6.	Pytania spekulatywne	5	5	8	18
7.	Pytania proceduralne	6	5	7	18
8.	Pytania o wyjaśnienie	17	18	20	55
9.	Pytania poszukujące rozwiązań problemu	9	8	13	30
10.	Pytania domagające się uściślenia	10	13	9	32
11.	Pytania o przyczynę	9	10	12	31
Razem		103	105	117	325

Zródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że spośród wszystkich rodzajów pytań nauczycielskich, których występowanie odnotowano podczas trwania łącznie 9 zajęć lekcyjnych (405 min), pytania o wyjaśnienie były najczęściej wykorzystywane przez nauczycieli na zajęciach edukacyjnych. Nauczycielka klasy I użyła 17 pytań tego rodzaju, prowadząca zajęcia w klasie II zadała 18 takich pytań, a ucząca w klasie III sformułowała 20 pytań o wyjaśnienie. Pytania tego rodzaju, które były zadawane, to np.: „Co twoim zdaniem oznaczają słowa autora?, Jak rozumiesz tytuł utworu?”. Interpretując dane zawarte w zestawieniu tabelarycznym, można stwierdzić, że równie często zadawane były pytania faktograficzne. Przykładowe pytania tego rodzaju to: „Jak nazywa się polska waluta?, Jak nazywa się wynik dodawania?”. Podczas trwania wszystkich obserwacji zajęć lekcyjnych w klasie I pytania te wystąpiły 16 razy, a w klasie II i III ich liczba wynosiła 17. Pytania o poglądy i oceny pomysłów zadawano uczniom zauważalnie mniej razy niż wcześniej przedstawione rodzaje pytań. Pojawiły się one na 3 obserwowanych zajęciach lekcyjnych 12 razy w klasie I, 11 razy na wszystkich obserwacjach w klasie II oraz 14 razy w klasie III. Pytania o poglądy i oceny pomysłów brzmiały np.: „Co sądzisz na temat zachowania Kleksa?, Jak oceniasz pomysł Kasi?”. Obserwowana nauczycielka, prowadząca zajęcia w klasie I, zadała 10 pytań domagających się uściślenia, nauczycielka ucząca w klasie II sformułowała tych pytań 13, a prowadząca zajęcia w klasie III użyła 9 takich pytań na 3 obserwowanych zajęciach lekcyjnych. Odnotowanym pytaniem tego rodzaju jest np.: „Czyli są to przedmioty?”.

Pytania o przyczynę jakiegoś zjawiska łącznie zadano 31 razy, w tym 9 razy w klasie I, 10 razy w klasie II oraz 12 razy w klasie III podczas wszystkich obserwowanych zajęć. Pytaniami tego rodzaju, sformułowanymi przez nauczycieli, są np.: „Dlaczego zimą dzień jest krótszy niż latem?, Dlaczego Kasia nie poszła do szkoły?”. Sumarycznie tę samą liczbę razy, czyli 31, pojawiły się pytania odnoszące się do pracy z uczniami, których użyto na wszystkich 3 obserwowanych zajęciach lekcyjnych 10 razy w klasie I, 11 razy w klasie II oraz 10 razy w klasie III. Przykładowe pytania tego rodzaju, które sformułowano do uczniów to np.: „Czy ktoś już skończył pisać list?, Czy wszyscy skończyli zadanie pierwsze?”. Uzyskane wyniki badań potwierdzają, że pytania poszukujące rozwiązań były formułowane 30 razy, w tym 9 razy w klasie I, 8 razy w klasie II i 13 razy w klasie III podczas wszystkich obserwacji. Pytania poszukujące rozwiązań problemu brzmiały np.: „Jak przekonać, Antka by pomagał rodzicom w obowiązkach domowych?, Jakie są możliwości rozwiązania problemu Oskara i Eryka?”. Pytań proceduralnych jest zauważalnie mniej niż wyżej już wymienionych rodzajów pytań nauczycielskich. Podczas wszystkich obserwowanych zajęć lekcyjnych w klasie I wykorzystano 6 takich pytań, w klasie II 5 pytań, a w klasie III 7. Zaobserwowanym pytaniem tego rodzaju jest np.: „Jak powstaje papier?”. Pytania spekulatywne sumarycznie wystąpiły tyle samo razy, co pytania proceduralne. Różnicę natomiast można zaobserwować pomiędzy liczbą pytań sformułowanych w poszczególnych badanych klasach. Spekulatywnych pytań w klasie I pojawiło się 5, w klasie II również 5, a w klasie III 8. Pytanie spekulatywne, które zadane było przez nauczyciela to np.: „Co by się wydarzyło, gdyby Tosia wybrała ołówek?”. Osoba prowadząca zajęcia lekcyjne w klasie I sformułowała 5 pytań organizacyjnych, natomiast w klasie II 4 pytania tego rodzaju, podobnie w klasie III ucząca nauczycielka zadała także 4 takie pytania. Przykładowe pytaniami tego rodzaju brzmiały następująco: „Czy ktoś potrzebuje dodatkowej kartki?, Kto nie ma pary?”. Pytania skupiające uwagę uczniów pojawiły się najrzadziej – jedynie 4 razy w klasie I, po 3 razy w klasie II i w klasie III, a wyrażone były one np.: „Olu, co ty tam widzisz?”.

W przeprowadzonych badaniach, prócz obserwacji, posłużono się także metodą sondażu, której narzędziem była ankieta. Za pomocą ankiety uzyskano informacje od respondentów na temat najczęściej zadawanych przez nich rodzajów pytań nauczycielskich. Warto zaakcentować, że badani nauczyciele nie skorzystali z możliwości wpisania innych niż zawarte w propozycji rodzajów pytań nauczycielskich. Rezultaty wyników badań demonstruje rysunek 1.

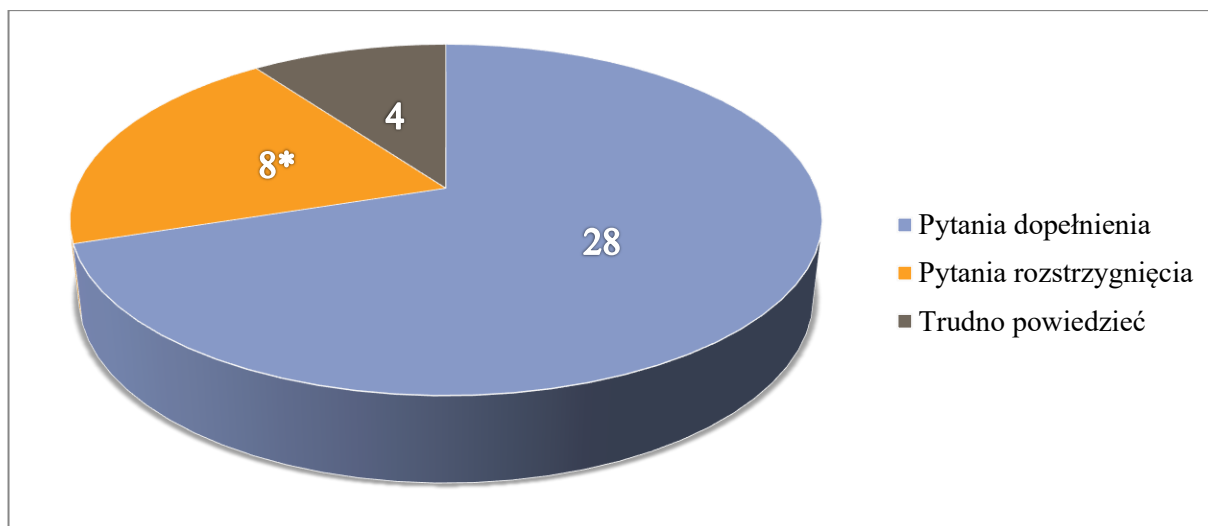


Rysunek 1. Deklarowane rodzaje pytań najczęściej wykorzystywane przez badanych nauczycieli podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych w klasach I-III (N=40).

Źródło: badania własne.

Dane przedstawione na rysunku 1 informują, że według badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pytania o wyjaśnienie są najczęściej przez nich zadawane podczas zajęć lekcyjnych w klasach I-III. Ten rodzaj pytań został zaznaczony aż 34 razy. Po uszeregowaniu rodzajów pytań od najczęściej do najrzadziej wskazywanych przez ankietowanych nauczycieli jako te, które są stosowane przez nich najczęściej podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych w klasach I-III, można uznać, że kolejnymi pytaniami bardzo często używanymi przez badanych nauczycieli są pytania faktograficzne – wskazano je 30 razy. Pytania o poglądy i oceny pomysłów były podawane mniej razy – 26. Pytania dotyczące pracy z uczniami zostały wskazane przez 22 badane osoby. Ten sam wynik otrzymały też pytania poszukujące rozwiązań problemu. Połowa respondentów (20 osób) zadeklarowała, że często stosuje pytania domagające się uściślenia, prowadząc zajęcia lekcyjne w klasach I-III. Pytania o przyczynę wskazało zaś 20 nauczycieli. Pytania spekulatywne są kolejne w malejącym szeregu częstotliwości – zaznaczone były 14 razy, a pytania proceduralne 12 razy. Najrzadziej wybierano pytania skupiające uwagę uczniów – jedynie 8 badanych nauczycieli uczących w klasach I-III.

Badania ankietowe umożliwiły zebranie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat tego, które spośród dwóch wymienionych rodzajów pytań, tj. pytań rozstrzygnięcia i pytań dopełnienia, są częściej zadawane uczniom podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych w klasach I-III. Uzyskane dane zostały ujęte na rysunku 2.



Rysunek 2. Opinie badanych nauczycieli klas I-III na temat częstotliwości zadawania uczniom pytań rozstrzygnięcia i dopełnienia na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III (N=40).

Źródło: badania własne.

* Liczby oznaczają ilość odpowiedzi

Na podstawie danych przedstawionych na rysunku 2 można stwierdzić, że spośród wszystkich nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, zdecydowana większość – aż 28 ankietowanych, uważa, że podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych w klasach I-III częściej zadawane przez nauczycieli są pytania dopełnienia. W opinii 8 respondentów to pytania rozstrzygnięcia są częściej stosowane na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III. Ponadto 4 badanych nauczycieli nie potrafiło zadeklarować, który spośród dwóch przedstawionych rodzajów pytań występuje częściej na ich zajęciach w klasach I-III. Syntetyzując, w opinii badanych ankietą nauczycieli, to pytania dopełnienia są znacznie częściej wykorzystywane podczas zajęć lekcyjnych w klasach I-III niż pytania rozstrzygnięcia.

Podsumowując uzyskany z badań materiał faktograficzny dotyczący rodzajów pytań nauczycielskich zadawanych uczniom w procesie nauczania w klasach I-III, można stwierdzić, że dane zebrane za pomocą obserwacji znacząco pokrywają się z informacjami uzyskanymi z badania ankietowego, pomimo tego, że obserwacja obejmowała małą grupę osób w porównaniu do licznej grupy ankietowanych. Rezultaty jednakże są możliwe do uogólnienia ze względu na znaczną liczbę zaobserwowanych pytań, które są jednostkami analizy w tej pracy badawczej. Otrzymane wyniki sugerują, że najczęściej stosowanymi przez obserwowanych oraz ankietowanych nauczycieli rodzajami pytań były pytania o wyjaśnienie, pytania faktograficzne oraz pytania dopełnienia. Najrzadziej używanymi przez badanych nauczycieli klas I-III rodzajami pytań były natomiast pytania rozstrzygnięcia, pytania proceduralne, pytania spekulatywne i pytania organizacyjne. Pozostałe rodzaje pytań, jak pokazują wyniki badań uzyskanych za pomocą obserwacji oraz badania ankietowego, pojawiają się podobnie często podczas zajęć lekcyjnych w klasach I-III.

3.2. Funkcje pytań zadawanych przez nauczycieli uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III

Jednym z zagadnień ujętych w procedurze prowadzonych badań były również funkcje pytań nauczycielskich występujących podczas trwania zajęć edukacyjnych w klasach I-III. Wskutek przeprowadzonej obserwacji zostały zebrane dane, które umożliwiły określenie funkcji pytań zadawanych uczniom edukacji wczesnoszkolnej. Możliwe było też podanie ich liczby w obrębie poszczególnych funkcji. Rezultaty badań ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Funkcje pełnione poprzez pytania zadane przez nauczycieli uczniom na obserwowanych zajęciach lekcyjnych w klasach I-III

Lp.	Funkcje pytań	Liczba pytań, które spełniały funkcje pytań			Razem
		Klasa I	Klasa II	Klasa III	
1.	Funkcja informacyjna	19	21	24	64
2.	Funkcja kształcąca	24	27	28	79
3.	Funkcja regulacyjna	15	13	11	39
4.	Funkcja utrwalająca	11	10	15	36
5.	Funkcja motywacyjna	16	15	18	49
6.	Funkcja twórcza	5	8	9	22
7.	Funkcja wychowawcza	12	11	13	36
Razem		103	105	117	325

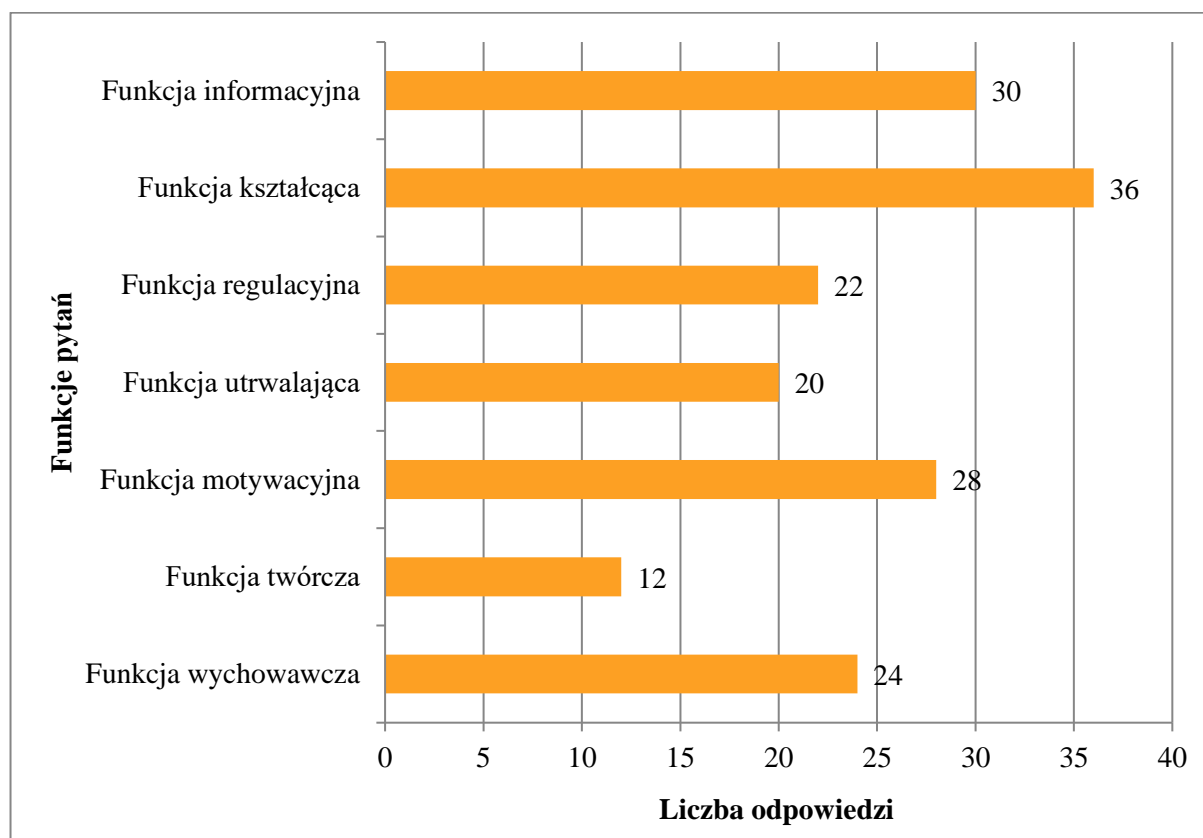
Źródło: badania własne.

Dane zamieszczone w tabeli 2 wskazują, że pytania nauczycielskie wykorzystywane najczęściej na obserwowanych lekcjach w klasach I-III pełniły funkcję kształcąca. Wystąpiły one aż 24 razy podczas 3 obserwowanych zajęć lekcyjnych w klasie I, 27 razy pojawiły się w klasie II i 28 razy w klasie III. Łącznie pytania spełniające tę funkcję we wszystkich klasach odnotowane były 79 razy. Pytania nauczycielskie, które pełniły funkcję kształcąca, brzmiały np.: „Jakie jest przesłanie tego utworu?, Co łączy te dwa widoczne elementy?”.

Funkcja informacyjna pytań była także często wykorzystywana przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Prowadząca zajęcia w klasie I sformułowała 19 pytań tego rodzaju, w klasie II – 21 razy, a nauczycielka klasy III zastosowała pytania o tej funkcji 24 razy. Jak ilustruje tabela 2, pytania mające funkcje informacyjne pojawiły się 64 razy łącznie na wszystkich obserwowanych zajęciach w klasach I-III. Przykładowe pytania z tej grupy to np.: „Co to jest pomnik przyrody?, Na jakie pytania odpowiada rzeczownik?”. Podobnie często podczas obserwacji odnotowano pytania pełniące funkcję motywacyjną. Podczas 3 obserwowanych zajęć lekcyjnych pytania z zastosowaniem funkcji motywacyjnej pojawiły się 16 razy w klasie I, 15 razy w klasie II i 18 razy w klasie III. Dane liczbowe znajdujące się w tabeli 2 informują, że razem we wszystkich klasach I-III pojawiło się 49 pytań nauczycielskich wykazujących funkcję motywacyjną. Pytaniem pełniącym taką funkcję było np.: „Jak jeszcze inaczej można pomóc Tosi?”. Pytania nauczycieli, które pełniły funkcję regulacyjną, wystąpiły 15 razy w klasie I, 13 razy w klasie II oraz 11 razy w klasie III na 3 obserwowanych lekcjach. Ponadto z sumowania wszystkich danych ilościowych wynika, że razem pytania pełniące funkcję regulacyjną zaistniały 39 razy w klasach I-III. Pytanie, które zachowywało tę funkcję, brzmiało np.: „Ile więc masz tu kolorów?”. Pytania mające wyraźną funkcję wychowawczą zostały obserwowane łącznie 36 razy na wszystkich 9 obserwowanych lekcyjnych. Nauczycielka prowadząca zajęcia w klasie I zadała 12 takich pytań, w klasie II było ich 11, a w klasie III – 13. Pytania o funkcji wychowawczej, brzmiały np.: „Jakie są zasady zachowania przy stole?, Dlaczego warto pomagać osobom starszym?”. Pytania mające funkcję utrwalającą wystąpiły w sumie we wszystkich klasach I-III 36 razy, czyli tyle samo, co pytania o funkcji wychowawczej. Uszczegóławiając te wyniki badań można dodać, że w klasie I pytania dotyczące utrwalania materiału miały miejsce 11 razy, w klasie II 10 razy, a w klasie III 15 razy na 3 prowadzonych zajęciach w każdej z tych klas. Przykłady takich pytań wypowiedzianych przez badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są następujące: „Kto przypomni znane nam rodzaje zdań?, Kto pamięta, jaka jest zasada mnożenia liczb przez zero?”. Obserwowani nauczyciele najrzadziej

wypowiadali pytania w funkcji twórczej. Prowadząca zajęcia w klasie I posłużyła się tą funkcją, formułując pytania jedynie 5 razy na 3 obserwowanych zajęciach lekcyjnych. Kobieta ucząca w klasie II wykorzystała tę funkcję do wypowiedzenia 8 pytań, natomiast nauczycielka klasy III użyła ich 9 razy, czyli we wszystkich 9 obserwowanych zajęciach dydaktycznych w klasach I-III padły 22 pytania spełniające funkcję twórczą. Pytaniem o tego typu funkcje jest wypowiedź np.: „Jak mógłby działać samochód przyszłości?”.

W toku ankietowej procedury badawczej uzyskano również opinie nauczycieli odnośnie do funkcji pytań najczęściej przez nich stosowanych podczas formułowania pytań do uczniów w toku prowadzenia zajęć w klasach I-III. Ankietowani w tym przypadku również nie wykorzystali możliwości wpisania własnych propozycji funkcji pytań. Zebrane i uporządkowane wyniki zostały zaprezentowane na rysunku 3.



Rysunek 3. Deklarowane funkcje pytań najczęściej wykorzystywane przez badanych nauczycieli do formułowania pytań podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych w klasach I-III (N=40).

Źródło: badania własne.

Dane liczbowe przedstawione na rysunku 3 wykazują, że według badanych nauczycieli najczęściej wykorzystywaną przez nich funkcją pytań jest funkcja kształcąca – odpowiedzi takich wskazano aż 36. Funkcja informacyjna używana do tworzenia pytań była drugą najczęściej zaznaczaną odpowiedzią, a wskazano ją 30 razy. W opinii 28 respondentów to funkcja motywacyjna jest najczęściej przez nich wykorzystywana w pytaniach w czasie prowadzenia lekcji w edukacji wczesnoszkolnej. Funkcja wychowawcza pytań została wskazana 24 razy. Oznacza to, że 24 nauczycieli celowo zadaje uczniom klas I-III takie właśnie pytania. Często zaznaczaną odpowiedzią była także funkcja regulacyjna, którą zadeklarowały 22 osoby. Połowa badanych – 20 osób – zdecydowała, że funkcją pytań najczęściej przez nich stosowaną do formułowania pytań na zajęciach w klasach I-III, jest funkcja utrwalająca. Najrzadziej wskazywaną była twórcza funkcja

pytań, ponieważ została odnotowana tylko 12 razy. Porządkując odpowiedzi badanych nauczycieli od najczęściej do najrzadziej wskazywanych, można ustalić ich kolejność. Na pierwszym miejscu znajdują się wskazania dotyczące funkcji kształcącej, a kolejne to: funkcja informacyjna, motywacyjna i wychowawcza. Następną w utworzonym szeregu jest funkcja regulacyjna i utrwalająca, a dopiero później znajduje się funkcja twórcza, której celem jest stymulowanie uczniów do aktywności krytyczno-twórczej.

Reasumując, z zestawienia danych uzyskanych na podstawie obserwacji oraz badań ankietowych można stwierdzić, że funkcje kształcąca oraz informacyjna były najczęściej wykorzystywane podczas formułowania pytań kierowanych do uczniów pierwszego etapu szkolnego kształcenia, a najrzadziej stosowano funkcję twórczą. Pozostałe funkcje pytań były używane podobnie często przez obserwowanych i wskazywane przez ankietowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Podsumowanie

W oparciu o przeprowadzoną obserwację zajęć edukacyjnych oraz badania ankietowe, można dać odpowiedź na postawiony problem główny i dwa problemy szczegółowe. Dotyczyły one zadawanych uczniom na zajęciach lekcyjnych w klasach I-III pytań przez nauczycieli. Otrzymane rezultaty dowodzą, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć dydaktycznych częściej niż pytania rozstrzygnięcia stawiają uczniom pytania dopełnienia, co nasuwa prawdopodobne przypuszczenie, że przez to bardziej aktywizują ich procesy myślowe. Podsumowując, pytania, które spośród wszystkich analizowanych zakwalifikowano do najczęściej używanych przez nauczycieli rodzajów, czyli pytania o wyjaśnienie i pytania faktograficzne, są tożsame z najczęściej wykorzystywanymi funkcjami, które stosowano do konstruowania pytań, czyli z funkcją kształcąca i informacyjną. Oznacza to, że badani nauczyciele klas I-III formułują najwięcej pytań wymagających od uczniów powtórzenia i przekształcania zdobytych wiadomości, udowadniania rozumienia przez nich danych zwrotów oraz przywoływania poznanych przez nich konkretnych treści kształcenia. Z uzyskanych analiz zebranego materiału wynika, że najrzadziej wykorzystywanymi podczas prowadzenia zajęć lekcyjnych są pytania, za pomocą których uczeń tworzy nowe pomysły czy rozwiązuje nietypowe zadania. Mowa o pytaniach rozwijających twórcze myślenie, których na obserwowanych lekcjach jest zdecydowanie mniej niż pozostałych pytań. Należy podkreślić, że formułowanie większej liczby pytań, ukierunkowanych na kreatywność i twórcze myślenie uczniów, niż pytań dotyczących jedynie przywoływania poznanych wiadomości, prawdopodobnie wzbudziłoby u nich ciekawość poznawczą, zainteresowanie tematyką zajęć, a tym samym pozytywną motywację do wykonywania zadań i czynności edukacyjnych.

Bibliografia

- Adamek, I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna: kluczowe problemy*. Kraków: Wydawnictwo „Libron”.
- Ajdukiewicz, K. (2006). Zdania pytań. W: K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie* (t. 1, s. 278). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Basińska, A. (2008). Pytania jako czynnik aktywności dziecka. W: S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Aktywność dzieci i młodzieży* (s. 87-100). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bieńkowska, I. (2012). *Językowe komunikowanie się nauczyciela z uczniem w aspekcie stosowania środków dydaktycznych na lekcjach, na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. Gliwice-Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.

- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Komorowska-Zielony, A. (2006). Pytania zadawane uczniom przez nauczycieli-sercem nauczania dla twórczego myślenia. W: D. Klus-Stańskiej, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (s. 172-183). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2009). Strategia stawiania pytań w procesie kształcenia – orientacja na odbiór czy rozwijanie atmosfery dociekliwości. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 291-308). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2017). Spontaniczne pytania i stwierdzenia uczniów. W: E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik (red.), *Edukacja dziecka: różnorodność perspektyw i działań* (s. 79-91). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.
- Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Angelika MIARECKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

PERCEPCJA SŁUCHOWA I JEJ DIAGNOZOWANIE U DZIECI 5-6-LETNICH W PRZEDSZKOLU

Streszczenie

Tekst zawiera treści dotyczące percepcji słuchowej i jej diagnozowania u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu. Przedstawiono w nim zagadnienie diagnozowania percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich w ujęciu teoretycznym i praktycznym. Na podstawie opinii 103 nauczycieli wychowania przedszkolnego i 15 rodziców zaprezentowano wyniki badań własnych, które dotyczyły diagnozowania rozwoju percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu.

Słowa kluczowe: percepcja, percepcja słuchowa, diagnozowanie percepcji słuchowej.

Summary

The text contains content on auditory perception and its diagnosis in preschool children aged 5-6. It presents the problem of diagnosing auditory perception in 5-6-year-old children in theoretical and practical terms. Based on the opinions of 103 preschool teachers and 15 parents, the results of own research were presented, concerning the diagnosis of the development of auditory perception in preschool children aged 5-6.

Key words: perception, auditory perception, diagnosing auditory perception.

1. Percepcja słuchowa – pojęcie i rozwój u dzieci w wieku przedszkolnym

Percepcja słuchowa odgrywa niezwykle ważną rolę w życiu człowieka. Jest jedną z podstawowych funkcji psychofizycznych, dlatego tak istotne jest diagnozowanie jej rozwoju u najmłodszych dzieci. Percepcja słuchowa to złożony proces, w którym wrażenia zmysłowe są przetwarzane przez człowieka dzięki narządowi słuchu. Jest to składowa percepcji polisensorycznej, która zachodzi na poziomie współdziałania analizatorów. Warunkiem poprawnego przebiegu tego procesu jest sprawny analizator słuchowy (Jakoniuk-Diallo, 2012), co wpływa na przebieg nabywania umiejętności czytania.

Analizę pojęcia „percepcja słuchowa” rozpocznę od wyjaśnienia terminu „percepcji”. I. Polewczyk (2013), powołując się na T. Tomaszewskiego (1995), rozumie go jako „proces nieustannego tworzenia hipotez, czyli przewidywań, które weryfikujemy, opierając się na nowych informacjach czy też na pewnych brakach tychże informacji” (Polewczyk, 2013, s. 24). Pojęcie to jest zbieżne z definicją zaproponowaną przez A. Grabowską i W. Budohoską (1995), które opisują percepcję, jako proces „formułowania hipotez, które są następnie weryfikowane na podstawie dopływających informacji” (Ibidem, s. 24). Według amerykańskiego psychologa, P.G. Zimbardo, percepcja to „rejestracja (uchwycenie) przedmiotów i zdarzeń środowiska zewnętrznego: ich odbiór sensoryczny, zrozumienie, identyfikacje i określenie werbalne oraz przygotowanie do reakcji na nie” (1999, s. 267). S. Włoch i A. Włoch percepcję słuchową definiują jako zdolność opartą na „sposobach, rozpoznawaniu i zapamiętywaniu dźwięków z otoczenia” (2009, s. 58). Autorki te w swojej pracy odwołują się do pojęcia „percepcja słuchowa”, ustalonego przez E. Sachajską, która opisuje je jako słuch mowny angażujący słuch fizyczny, muzyczny

oraz fonematyczny. Słuch mowny jest złożoną czynnością. I. Polewczyk (2013) percepcję słuchową definiuje jako odbieranie bodźców słuchowych, które są obecne w otoczeniu człowieka, ich analizę, syntezę oraz interpretację, zgodnie z posiadanym przez człowieka doświadczeniem, pamięcią i wiedzą. Powyższe definicje są pokrewne z określeniem zaproponowanym przez K. Słupka, który twierdzi, że „Percepcja słuchowa jest procesem rozpoznawania, różnicowania, zapamiętywania, analizowania i syntetyzowania dźwięków” (2017, s. 48). Dodaje on, że procesy te „dokonują się na poziomie ośrodkowego układu nerwowego, głównie w korze mózgowej” (Ibidem, s. 48). Warto wspomnieć, że na percepcję słuchową składają się różne elementy. I. Polewczyk (2013) wyróżnia te podstawowe, takie jak: recepcja dźwięków mowy, wychwytywanie, tworzenie, odtwarzanie struktur dźwiękowych, odróżnianie dźwięków mowy, a także analiza i synteza logotomowa, sylabowa, głoskowa, pamięć słuchowa, asocjacja dźwięków mowy oraz kontrola słuchowa wypowiedzi.

Wskazuje się trzy etapy w procesie dokonywania percepcji. W znaczeniu ogólnym, pierwszy etap to odbiór wrażeń, polegający na analizie sensorycznej. Następuje tu zamiana fal dźwiękowych czy świetlnych na działalność nerwową komórek układu nerwowego. Drugim etapem w procesie percepcji jest spostrzeżenie, które polega na syntezie percepcyjnej prostych cech sensorycznych. W tej fazie następuje określenie cech, przynależności przedmiotu czy dźwięku. Ostatni, trzeci, etap to identyfikacja i rozpoznawanie, gdzie spostrzeżeniom przypisywane są znaczenia, a przedmiotom nadawane są nazwy. Należy wspomnieć, że ten etap związany jest z wiedzą, pamięcią oraz doświadczeniem osoby (Polewczyk, 2013).

W aspekcie tematu artykułu należy dokonać analizy kwestii rozwoju percepcji słuchowej u dzieci w wieku 5-6 lat. Warto zaznaczyć, że jej poziom u dziecka w dużym stopniu decyduje o postępach, jakie osiągnie w zakresie czytania i pisania czy rozwoju mowy (Grabana, Sprawka, 2012), co zostało omówione w kolejnej części artykułu.

2. Umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym w zakresie percepcji słuchowej

Na podstawie analizy wybranych źródeł naukowych zaprezentuję umiejętności dzieci 5-6-letnich w zakresie percepcji słuchowej. 5-latki na ogół trafnie rozpoznają różne dźwięki, odgłosy, które docierają z otoczenia, a także potrafią określać, skąd pochodzą. Może to dotyczyć, przykładowo, odgłosu przejeżdżającego samochodu, pralki bądź mycia naczyń. Są w stanie zróżnicować dźwięki ciche, głośne, niskie, wysokie, czyli określić tonację i natężenie dźwięków. Znane są im również dźwięki instrumentów, takich jak trójkąt, kołatka, dzwonki, tamburyn czy bębenek, a także innych, niemelodycznych przedmiotów. Potrafią określić nastrój oraz tempo muzyki, a także rozpoznać piosenkę po melodii. 5-latki zdołają odtworzyć krótki układ dźwiękowy, składający się z czterech, pięciu elementów, np.: kłaśnięcie, przerwa, dwa kłaśnięcia, przerwa, dwa kłaśnięcia. Potrafią powtórzyć, ale również przedstawić usłyszany rytm za pomocą symboli, np. ustawiają kredki w takiej odległości, by układ rytmiczny był zilustrowany. Radzą sobie z doborem rymu do danego wyrazu, np.: noc – koc, rogi – pierogi. Dzieci 5-letnie są zdolne powtórzyć ze słuchu zdanie, składające się z kilku wyrazów, a także ciąg liczący do pięciu liczb. Dokonują analizy i syntezy sylabowej. Mają warunki, by wychwycić błąd w tekście w słuchanych krótkich wierszach i rymowankach. Są w stanie wymieniwać po kolei głoski w słowach prostych, liczących do czterech głosek, np.: osa, mama, dom, las, nos, kos, koc i tym podobne.

U dzieci 6-letnich zauważalny jest progres w rozwoju percepcji słuchowej, a co za tym idzie – w posiadanych umiejętnościach. Jest to niezwykle ważne, zważając na to, że już za chwilę rozpoczną naukę w szkole podstawowej. 6-latki rozpoznają dźwięki, które są wytwarzane intencjonalnie, np. gniecenie gazety, stukanie łyżeczką o szklankę. Porównują dźwięki i charakteryzują

je pod względem wysokości, szybkości. Potrafią odtwarzać układy dźwiękowe, składające się z kilku elementów, np.: stuknięcie, przerwa, stuknięcie, przerwa, stuknięcie, przerwa, dwa szybkie stuknięcia. 6-latki za pomocą symboli odtwarzają usłyszany układ dźwięków, ilustrują go przy użyciu różnych przedmiotów i na odwrót; odtwarzają układ według wzoru. Potrafią dokonać analizy zdania, wskazać w zdaniu głoski, sylaby, wyrazy. Wychwytyją wyrazy, które się rymują, a które znajdują się w gronie innych wyrazów. Dzieciom nie sprawia trudności również powtarzanie usłyszanej rymowanki, zdania złożonego z 10 wyrazów, a także ciągu składającego się z pięciu liczb. Gdy dziecko kończy edukację przedszkolną, potrafi mówić na temat języka, bawić się w gry językowe oraz różnicować głoski w sylabach (Skarbek, Wrońska, 2017; Lisowska, Socha, 2014; Cieszyńska-Rożek, 2018).

3. Diagnozowanie percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich – ujęcie teoretyczne i praktyczne

Rozważania nad diagnozowaniem percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich rozpoczną od analizy pojęcia „diagnoza”. I. Polewczyk definiuje ją jako „rozpoznanie jakiegoś obiektu, zdarzenia czy sytuacji, w celu zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań naprawczych” (2013, s. 78). Definicja tej autorki jest zbieżna z określeniem zaproponowanym przez S. Włoch i A. Włoch, które pojęcie to ujmują, jako „proces aktywnego poszukiwania i przetwarzania danych, które służyć będą do podejmowania decyzji przyczyniających się do zmiany aktualnego stanu” (2009, s. 107).

W teorii i praktyce diagnozowanie składa się z wielu elementów. Na etapie początkowym ważne jest, aby określić przedmiot i zakres badań. Ten początkowy etap badań wiąże się ze sprecyzowaniem wiedzy wzorcowej, stanowiącej model porównawczy. Kolejno następuje ustalenie obiektu, który będzie diagnozowany. Dalszym krokiem jest obserwacja zachowania osoby badanej w celu zdobycia wiedzy o obiekcie. W następnej kolejności przystępuje się do porównania wcześniej określonego wzorca z danymi uzyskanymi w drodze obserwacji osoby badanej. Na tym etapie możliwe jest zakończenie procesu diagnozy, o ile uzyskane wyniki mieszczą się granicy normy, dopuszczalnych odchyżeń lub przewyższają normy. Jeżeli jednak tak nie jest, należy określić miejsce, zakres, a także przyczynę odstępstw. Niezbędna do tego jest wiedza o cechach obserwowanych zjawisk i ich natężeniu, występujących w danych przypadkach. Następnie porównuje się zdobytą wiedzę, która została zgromadzona w wyniku obserwacji obiektu ze wzorcami rozwojowymi, po czym następuje zakwalifikowanie zjawisk do jednej ze znanych trudności rozwojowych. Jeżeli etap ten zakończy się sukcesem, proces diagnostyczny uznaje się za zakończony. Jeśli niemożliwe jest zakwalifikowanie objawów do jednej z grup nieprawidłowości, poprzez ustalenie odchyżeń od normy, diagnoza stwierdza swoją niekompetencję, w wyniku której proces diagnostyczny trwa dalej (Polewczyk, 2013).

Do zdiagnozowania dziecka wykorzystuje się diagnozę pedagogiczną. Jest ona oparta „na rozpoznawaniu zdolności, odchyżeń w rozwoju, tempa i rytmu pracy dziecka oraz ustaleniu trudności i skutków nieprawidłowości rozwojowych w zakresie sprawności manualnych, percepcji wzrokowej i słuchowej, operacji umysłowych” (Włoch, Włoch, 2009, s. 114). To wszystko ma wpływ na przyswojenie takich umiejętności, jak pisanie, czytanie i liczenie. Dzięki diagnozie pedagogicznej możliwe jest scharakteryzowanie rozwoju, cech i umiejętności dziecka. Jest ona bardzo ważna w edukacji dziecka. Wskazuje kierunek, jaki trzeba obrać, by praca z dzieckiem była efektywna i przyniosła zamierzone rezultaty (Ibidem).

W celu określenia poziomu rozwoju percepcji słuchowej wykorzystuje się technikę wywiadu, np. z rodzicami, którzy są pierwszym źródłem informacji o dziecku i jego trudnościach. Można zdobyć od nich informacje na temat dotychczasowego rozwoju ich dziecka, np. o opóźnieniach w rozwoju mowy, trudnościach w percepcji słuchowej. Pozyskać można także informacje o tempie nauki, np. wierszy, trudnościach w rozpoznaniu melodii. Ważną metodą diagnozowania percepcji słuchowej jest obserwacja. Umożliwia ona rozpoznanie zaburzeń rozwoju słuchu. U dziecka z tym problemem można zaobserwować posługiwanie się ubogim słownictwem, wady wymowy, błędne formułowanie zdań, brak zdolności do tworzenia poprawnych form gramatycznych, czy przekręcanie wyrazów. Kolejnym sposobem weryfikowania poziomu percepcji słuchowej są nauczycielskie próby eksperymentalne proponowane przez M. Bogdanowicz (1985). Próby badania percepcji słuchowej powinny być prowadzone indywidualnie, w korzystnym dla dziecka, odpowiednim miejscu. Istotnym elementem jest przeprowadzenie kilku prób, mających charakter ćwiczeniowy, w celu sprawdzenia rozumienia przez dziecko naszych poleceń (Bogdanowicz, 1985).

Aby zrealizować badania diagnostyczne percepcji słuchowej dziecka, stosuje się przeróżne przedmioty, instrumenty muzyczne itp., które pomogą zdiagnozować percepcję słuchową. W tym celu przeprowadza się ćwiczenia z zakresu analizy i syntezy sylabowej, głoskowej, analizy zdania, rozpoznawania, różnicowania i lokalizowania dźwięku, odtwarzania rytmu, a także pamięci słuchowej. Sprawdzane jest również to, czy dziecko wysłuchuje samogłoski w nagłosie i wygłosie. By określić zdolność dziecka 5-6-letniego do rozpoznawania dźwięków, proponuje się przygotowanie różnych przedmiotów. Ważne jest to, aby przedmioty te wydawały dźwięki. Nauczyciel przedstawia dziecku dane przedmioty, po czym prezentuje dźwięki, jaki wydają. Kieruje prośbę do dziecka, by odwróciło się, po czym nauczyciel wybiera przedmioty i znów wydaje nimi dźwięki. Zadaniem dziecka jest odgadnięcie, jakimi przedmiotami manipuluje nauczyciel. Jak wspomniałam, ocenia się również to, jak i czy dziecko potrafi odtworzyć rytm. W tym celu nauczyciel wystukuje rytm, a zadaniem dziecka jest odtworzenie podanego rytmu. Rytmu do odtworzenia dla dzieci 5-6-letnich powinny składać się z ok. pięciu elementów. Cechować powinny się także zmiennością w odległości czasowej, np. uu uuuu, uu uu u, uu u uu u. Diagnoza percepcji słuchowej jest istotnym elementem diagnozy przedszkolnej dziecka (Skarbek, Wrońska, 2017).

Diagnoza percepcji słuchowej jest istotnym elementem diagnozy przedszkolnej dziecka w wieku przedszkolnym, gdyż jest to jedna z funkcji, która jest ściśle związana z procesem czytania i pisania. W znacznym stopniu warunkuje ona powodzenie szkolne, a także rozwój innych funkcji, takich jak myślenie i mowa.

4. Założenia metodologiczne badań własnych

Na przełomie lutego i marca 2020 roku prowadziłam badania, których celem było zebranie informacji na temat diagnozowania percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu.

Problem badawczy zawierał się w następującym pytaniu: Jak jest diagnozowany rozwój percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu?

W badaniach posłużyłam się sondażem diagnostycznym – jako metodą badawczą z zastosowaniem techniki ankiety oraz wywiadu. Narzędzia badawcze użyte w badaniach to: kwestionariusz ankiety dla nauczyciela i dyspozycje do wywiadu z rodzicem.

Grupę badawczą stanowiło 103 nauczycieli wychowania przedszkolnego, a także 15 rodziców dzieci w wieku 5 i 6 lat.

5. Analiza wyników badań własnych

Z badań z udziałem nauczycieli wynika, że prawie wszyscy (99,1% respondentów) diagnozują percepcję słuchową u 5-6-latków w przedszkolu jako miejscu swojej pracy. Nie realizuje tego obowiązku 2,9% badanych.

Biorąc pod uwagę aspekty (elementy) percepcji słuchowej, najczęściej, 83%, badanych nauczycieli diagnozuje analizę i syntezę głoskową, sylabową i logotomową u dzieci w tym wieku. Można przypuszczać, że wiąże się to z okresem intensywnej pracy nad kształtowaniem gotowości przedszkolaków w tym wieku do czytania i pisania. Nieco mniej diagnozuje pamięć słuchową wyrazów i zdań (77%) oraz rozpoznawanie i tworzenie jednostek podobnych brzmieniowo (rymów) (76%), a także odtwarzanie struktur dźwiękowych (74%). Najmniej, 23%, badanych diagnozuje asocjacje dźwięków mowy.

Respondenci stosują zróżnicowane narzędzia diagnostyczne w badaniu percepcji słuchowej u 5-6-latków. Najczęściej wykorzystywanym narzędziem wykorzystywanym przez badanych nauczycieli w tym celu są *Próby eksperymentalne według Marty Bogdanowicz* (1985) (61%). Niewiele mniej, gdyż 53%, nauczycieli wykorzystuje własne, autorskie testy do badania percepcji tego rodzaju u dzieci. Najmniej nauczycieli (18%) diagnozuje percepcję słuchową przy pomocy testu percepcji słuchowej I. Styczek (1982). Nieliczni respondenci wskazali również na testy gotowości szkolnej dziecka jako narzędzie do diagnozy percepcji słuchowej (1%).

Badani uzyskują informacje o rozwoju percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich z różnych źródeł. Najwięcej badanych nauczycieli (98%) pozyskuje informacje niezbędne do własnej diagnozy rozwoju percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu poprzez indywidualną rozmowę z rodzicami. 16% badanych nauczycieli pozyskuje te informacje na ogólnym spotkaniu z rodzicami. 2% nauczycieli pozyskuje je drogą mailową. Respondenci informowali, że do własnej diagnozy potrzebny jest im przede wszystkim bezpośredni i w miarę indywidualny kontakt z dzieckiem.

Respondenci w prowadzeniu diagnozy stosują różne środki dydaktyczne. Dane z analizy wyników badań pokazują, że najczęściej wykorzystywanym przez nauczycieli dydaktycznym środkiem do diagnozowania rozwoju percepcji słuchowej dzieci 5-6-letnich w przedszkolu są instrumenty muzyczne (93% badanych). Może mieć to związek z tym, że dzieci bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach muzycznych, zwłaszcza gdy wykorzystywane są instrumenty muzyczne, które są dla dzieci bardzo atrakcyjne. 76% nauczycieli wykorzystuje w tym celu obrazki, a niewiele mniej (74%) zabawki. Wśród wykorzystywanych środków dydaktycznych badani nauczyciele wskazywali na płyty CD, nagrania (3%), budzik (1%), dary Fröebela (1%), a także przedmioty codziennego użytku (1%).

Biorąc pod uwagę częstotliwość dokonywania diagnozy, najczęściej, 31% badanych nauczycieli diagnozuje rozwój percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich codziennie, niewiele mniej, 29%, na początku roku przedszkolnego, 15% nauczycieli czyni to raz na 3 miesiące, a również 15% raz na miesiąc. Nauczyciele (2%) napisali, że każde zajęcia czy zabawy pozwalają na obserwację dziecka i wyławianie sfer, które wymagają wzmocnienia, a także, że wiedzę o funkcjonowaniu dzieci w tym zakresie uzyskują z codziennej pracy (zabawy, karty pracy), co wydaje się bardzo pożądane w pracy z dziećmi.

Zebrane materiały pokazały, że diagnoza rozwoju percepcji słuchowej dzieci 5-6-letnich w przedszkolu jest przez badanych realizowana również we wrześniu, listopadzie, lutym i czerwcu (1%), 2-3 razy w tygodniu (1%) i dwa razy w roku (1%).

Z badań z udziałem rodziców wynika, że najwięcej respondentów (5) jest zdania, iż diagnozowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci 5-6-letnich w przedszkolu odbywa się poprzez formę zabawy i metodę obserwacji. Taka sama liczba rodziców nie wie, w jaki sposób odbywa się diagnozowanie, co może oznaczać, że nie jest informowana o tych działaniach wobec dziecka w przedszkolu. 1 rodzic uważa, że diagnozowanie rozwoju jego dziecka nie odbywa się w przedszkolu. Również 1 rodzic zauważył, że wspomniane diagnozowanie odbywa się w formie okresowych badań, które są prowadzone przez logopedę.

Większość badanych rodziców (9) otrzymuje informacje dotyczące wyników diagnozy rozwoju percepcji słuchowej ich dziecka, natomiast 6 rodziców takich informacji nie otrzymuje, a szkoda, ponieważ rodzice powinni być informowani o wszystkich aspektach rozwoju dziecka w okresie jego edukacji.

Podsumowanie

Dzieci 5-6-letnie są u progu szkoły, w związku z czym diagnozowana jest u nich gotowość do czytania i pisanie we wszystkich sferach i aspektach funkcjonowania. Warto podkreślić, że wśród dzieci w tym wieku w przedszkolach znajdują się zarówno jednostki o doskonale rozwiniętej percepcji słuchowej, ale też takie, które wymagają wsparcia edukacyjnego w postaci działań stymulacyjnych. Nauczyciel przedszkola powinien mieć wiedzę i umiejętności diagnozowania, planowania oraz realizacji zintegrowanych i wieloaspektowych, trudnych działań pedagogicznych z tego zakresu.

Wyniki badań pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków odnoszących się do ustaleń badawczych:

- 1) Nauczyciele w zdecydowanej większości (100 osób na 103 badanych) diagnozują u dzieci 5-6-letnich rozwój percepcji słuchowej. Fakt ten cieszy, ponieważ w ten sposób poznają rozwój dziecka w tym zakresie, aby móc z nim efektywnie pracować nad kształtowaniem gotowości do czytania i pisanie, a ponadto realizują swój obowiązek.
- 2) Nauczyciele (78%) najczęściej zdobywają informacje na temat rozwoju percepcji słuchowej od rodziców. Wynikać może to z tego, że rodzice są dla nich najlepszym i wiarygodnym źródłem informacji.
- 3) 98% badanych pozyskuje informacje niezbędne do własnej diagnozy percepcji słuchowej podczas rozmowy indywidualnej z rodzicami, co wydaje się słuszne, gdyż indywidualny kontakt z rodzicem daje możliwość szczegółowego omówienia pobudzania rozwoju dziecka w tym zakresie, ewentualnych trudności czy dysfunkcji.
- 4) Instrumenty muzyczne są najchętniej wykorzystywanym środkiem dydaktycznym przez nauczycieli w celu diagnozowania rozwoju percepcji słuchowej. Być może dlatego, że są dla dzieci bardzo atrakcyjne oraz mają nieograniczone możliwości zastosowania – od rozpoznawania i różnicowania dźwięków, przez odtwarzanie i naukę ćwiczenia pamięci słuchowej.
- 5) Większość rodziców nie wie, w jaki sposób przeprowadzana jest diagnoza ich dzieci, z czego może wynikać, że nie są o tym informowani w przedszkolu. Pozytywne jest natomiast to, że informacje dotyczące wyników diagnozy percepcji słuchowej u dzieci 5-6-letnich otrzymuje większość z badanych rodziców (9).

Reasumując, percepcja słuchowa ma duże znaczenie w kontekście szans życiowych i efektywności edukacji szkolnej dziecka. Aby wspomagać je w rozwoju w tym zakresie, należy zadbać o właściwą jej diagnozę w okresie przedszkolnej edukacji.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1985). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2018). *Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Graban, J., Sprawka, R. (2012). *Trening sluchu. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową u dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Grabowska, A., Budohoska, W. (1995). *Procesy percepcji*. Warszawa: PWN.
- Jakoniuk-Diallo, A. (2012). *Percepcja słuchowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Lisowska, B., Socha, M. (2014). *Rozwijanie percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. W: Renata Bernatova. *Acta Paedagogicae Annus IX* (s. 108-121). Prešov: Presovska Univerzita v Presove
- Polewczyk, I. (2013). *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2017). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Słupek, K. (2017). *Gdy dziecko ma problemy z czytaniem*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Styczek I. (1982). *Badanie i kształtowanie sluchu fonematycznego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Tomaszewski, T. (1995). *Psychologia ogólna*. Warszawa: PWN.
- Włocha, A., Włoch, S. (2009). *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zimbardo, Ph.G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

CZĘŚĆ III.
TRUDNOŚCI W REALIZACJI POTRZEB WIĘZI
I REALNYCH OGRANICZEŃ W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

Aleksandra KOZA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

TRUDNOŚCI ADAPTACYJNE UCZNIÓW KLAS I SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Streszczenie

W treści opracowania przedstawione są trudności adaptacyjne występujące u uczniów klas I szkoły podstawowej w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (40 osób) i rodziców (20 osób). Omówiono też wyniki badań, uzyskane na podstawie analizy testów gotowości szkolnej uczniów wykazujących trudności adaptacyjne – analiza tych testów pokazuje, że między problemami z adaptacją a nieosiągnięciem dojrzałości szkolnej istnieje zależność. Dzieci, u których poziom gotowości szkolnej został określony jako niewystarczający lub dobry, po rozpoczęciu nauki w klasie I wykazują trudności w podobnych obszarach.

Słowa kluczowe: adaptacja, trudności adaptacyjne, uczniowie klas I szkoły podstawowej.

Summary

The content of the study presents the adaptation difficulties occurring in the 1st grade of primary school students in the opinion of early school education teachers (40 people) and parents (20 people). The results of the research, obtained on the basis of the analysis of school readiness tests of students showing adaptation difficulties, were discussed – the analysis of these tests shows that there is a relationship between problems with adaptation and failure to achieve school maturity. Children who have been judged to be inadequate or good in school readiness show difficulties in similar areas when they enter grade I.

Key words: adaptation, adaptation difficulties, 1st grade students of primary school.

Wprowadzenie

Człowiek w swoim życiu często doświadcza zmian i funkcjonuje w różnych środowiskach równocześnie. Wymaga to od niego nieustannego korzystania z mechanizmów adaptacyjnych i ulepszania ich. Badacze zajmujący się procesami funkcjonowania człowieka twierdzą, że przystosowanie jest jednym z podstawowych problemów ludzkiego życia (Lubowiecka, 2000, s. 7). Wszelkie zmiany otoczenia wiążą się z koniecznością przyswajania nowych warunków i zachowań. Na każdym etapie swojego życia człowiek niewątpliwie spotyka się z sytuacjami, które są przełomowe lub nieznane. Konieczne jest wtedy przystosowanie się do nowych warunków codzienności. Wszystkie takie zmiany związane są z problemem adaptacji, określanej przez W. Okonia jako „zachowanie przystosowawcze organizmu w stosunku do zmian zachodzących w środowisku” (2001, s.12). Jednostka, która nie ma problemów z adaptacją, łatwiej radzi sobie z przeciwnościami i zaspokajaniem swoich potrzeb. Przystosowanie jest niezbędnym warunkiem działania w nowym środowisku.

1. Zagadnienie adaptacji do warunków szkolnych w literaturze przedmiotu

W ujęciu pedagogicznym, mówiąc o przystosowaniu, często mamy na myśli adaptację dzieci do warunków przedszkolnych i szkolnych. Rozpoczęcie nauki w klasie I szkoły podstawowej jest dla każdego dziecka dużym przeżyciem. Wchodzenie w rolę ucznia oraz konieczność przystosowania się do nowego środowiska (szkolnego) mogą wiązać się z wystąpieniem trudności adaptacyjnych u części dzieci. Ponieważ dziecko przez całe życie będzie musiało adaptować

się do coraz to nowszych warunków, ważne jest, żeby od najmłodszych lat pomagać mu przystosowywać się do edukacji w instytucjach wychowawczych. Jest to istotna kwestia, gdyż od tego, jak przebiegnie adaptacja dziecka, mogą zależeć jego osiągnięcia i przyszłość w szkole oraz jego kontakty społeczne, zbudowane w tym środowisku. Dzieci, przystosowując się do warunków szkolnych, muszą zaakceptować otoczenie, w jakim się znalazły i zacząć funkcjonować w nowej roli – ucznia. W momencie pójścia do szkoły dzieci zaczynają egzystować w dwóch środowiskach: szkolnym i rodzinnym. Doświadczenia zdobyte przez nie do tej pory są podstawą zachowań w nowym środowisku (Lubowiecka, 2000, s. 28).

Mówiąc o adaptacji szkolnej, nie można mieć na myśli tylko tego, jak dziecko dostosowuje się do wymagań instytucji, w którą wchodzi. Trzeba także zwrócić uwagę na to, czy szkoła oraz rodzice są gotowi wspierać i towarzyszyć dziecku w trakcie adaptacji. Podejście takie jest niezwykle istotne, ponieważ na przystosowanie dziecka do szkoły znaczący wpływ mają jego właściwości rozwojowe i osiągnięcie dojrzałości szkolnej (określonego poziomu fizycznego i psychicznego). Dorosli muszą więc być zorientowani, jakie potrzeby ma dziecko wchodzące w rolę ucznia i jak te potrzeby zaspokoić. Takie rozumienie adaptacji pozwala na lepsze i szybsze zaaklimatyzowanie się dziecka w nowym dla niego środowisku, jakim jest szkoła (Kram, Molińska, 2014, s. 5).

Przystosowanie się do nowego środowiska przebiega w różnym tempie i choć dziecko jest zaintrygowane nową rolą, to u progu szkoły może czuć się zagubione, niepewne lub przerażone czekającymi go obowiązkami. Nie da się jasno określić, ile czasu zajmuje proces adaptacji, gdyż jest to kwestia indywidualna. Oczywiście jest jednak fakt, że prawidłowa adaptacja dziecka do środowiska szkolnego jest kluczowa, ponieważ warunkuje funkcjonowanie dziecka w kolejnych latach nauki. Rozpoczęcie nauki w klasie I może wiązać się z wieloma negatywnymi emocjami.

Dziecko przekraczające próg szkolny musi stawić czoła wielu zmianom, takim jak m.in. większa grupa rówieśników i dorosłych, środki dydaktyczne różniące się od dotychczas używanych, obowiązek nauki, konieczność odrabiania zadań domowych, przestrzeganie regulaminów, norm szkolnych, inna relacja z rodzicami, większa samodzielność, nowe metody i formy nauczania, nowe kryteria oceniania, instytucjonalna kontrola, nowe relacje z rówieśnikami (zadaniowe), konieczność dostosowania się do narzuconego planu dnia, konieczność wykonywania poleceń nauczyciela oraz wiele innych. Każda z tych zmian może być dla dziecka trudna, dlatego ważne jest wsparcie nauczycieli i rodziców oraz ich współuczestniczenie w pełnej wyzwania sytuacji, jaką jest rozpoczęcie nauki w szkole. Oczywiście jest jednak, że każde dziecko jest inne, każde ma inne mocne strony i dlatego proces adaptacji uczniów klas I jest procesem, który przebiega w odmienny sposób i różnym czasie u każdego dziecka (Michalak, 2009, s. 12).

Wśród czynników mających wpływ na trudności w przystosowaniu do szkoły, wymienić należy także: opóźniony rozwój inteligencji, zaburzenia lateralizacji, dysharmonijny rozwój psychiczny, opóźniony/słaby poziom syntezy i analizy słuchowej oraz wzrokowej, nieprawidłową organizację życia w rodzinie, błędny kierunek wychowania w środowisku rodzinnym, brak bądź nieprawidłową współpracę rodziców ze szkołą. Dziecko wchodzące do szkoły może doznać wielu niepowodzeń związanych z pełnieniem roli ucznia, która to określona jest w szkolnym regulaminie i która obejmuje jego prawa oraz obowiązki. Trudności, jakich może doświadczać dziecko pełniące rolę ucznia, mogą być wynikiem tego, że ta rola jest dla niego niejasna, a normy postępowania z nią związane są dla niego zbyt trudne. Dzieje się tak, gdy dziecko nie do końca jest świadome, jakie są oczekiwania nauczyciela oraz gdy stawiane mu zadania umysłowe, emocjonalne czy ruchowe powiązane z funkcjonowaniem w szkole przekraczają jego umiejętności i możliwości psychofizyczne (Kurtek, Kurtek, 2006, s. 8).

Warto wspomnieć, że w grupie dzieci mających problem z zaadaptowaniem się do warunków szkolnych znajdują się uczniowie zbyt wrażliwi, chaotyczni, nadpobudliwi, nerwowi, niecierpliwi oraz z wielorakimi deficytami rozwojowymi. Tacy wychowankowie zlecone zadania wykonują przeważnie niedbale i chaotycznie, mają trudności z nawiązaniem relacji z rówieśnikami, a czasami nawet boją się szkoły. Aby pomóc takim dzieciom w pozbyciu się występujących trudności adaptacyjnych, konieczna jest dobra współpraca rodziców i nauczycieli (Stawiak-Ososińska, 2006, s. 16-17).

Rozpoczynając naukę w klasie I, 7-latek może czuć się oszołomiony również dlatego, że od tego momentu jego główną formą aktywności będzie nauka, a jego działalność będzie podlegać częściej ocenie. Wśród czynników związanych ze startem szkolnym dziecka znajdują się takie, które nie tylko utrudniają mu zaadaptowanie się do nauki w szkole, ale także zagrażają jego dalszemu rozwojowi. W szczególności są to: wygórowane wymagania odnoszące się do samodzielności dziecka, które powodować mogą zaburzenia w poczuciu jego bezpieczeństwa; stawianie zadań wykraczających poza jego możliwości, co wpływa na obniżenie jego samooceny; ocenianie nieukierunkowane na rozwijanie wiedzy, co blokuje motywację; rywalizacja, która utrudnia nawiązanie koleżeńskich relacji między uczniami w klasie, jeśli dziecko nie nabyło umiejętności współdziałania w grupie (Skoczek, 2002, s. 15).

Trudności może dziecku także przysparzać zmienność i dynamika, występujące w szkole, ponieważ choć każda placówka edukacyjna ma określone reguły i jest zorganizowana, to jednak jest formowana przez różnorodne osobowości i sytuacje. Stopień hałasu, ilość klas, zróżnicowany wiek uczniów, srogi nauczyciel są czynnikami bardzo stresującymi dla dziecka, a w rezultacie utrudniającymi adaptację. Wśród czynników osobowościowych, stwarzających problemy z przystosowaniem dziecka do szkoły, najistotniejszymi są nieśmiałość i lęk społeczny ucznia. Dziecko doświadczające lęku stale obawia się negatywnych ocen ze strony rówieśników, dlatego unika nawiązywania interakcji społecznych z innymi. Warto zaznaczyć, że należy rozróżnić dziecko będące introwertykiem od dziecka z lękiem społecznym. W przypadku tego drugiego należy zwrócić uwagę, że lęk społeczny nie jest cechą osobowości, ale nieprawidłowością, którą trzeba pomóc dziecku zwalczyć (Oleksa, 2016, s. 19-20).

Każde dziecko wchodzące do szkoły powinno również osiągnąć gotowość szkolną, która jest podstawą dobrego startu szkolnego i pozwala uniknąć wielu trudności związanych z adaptacją do nauki w I klasie szkoły podstawowej. Gotowość tę powinno się badać w przedszkolach, jeszcze przed rozpoczęciem przez dzieci nauki i wspierać dziecko we wszystkich aspektach rozwoju tak, aby pomóc mu tę gotowość, ten pewien określony stopień rozwoju uzyskać. Aby dziecko z powodzeniem mogło rozpocząć naukę w klasie I, należy sprawdzić, w jakim stopniu osiągnęło gotowość szkolną w oparciu o istotne aspekty rozwoju. Kompetencje i właściwości rozwojowe powinny być badane w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego, poznawczego i psychomotorycznego. Bardzo ważne jest także badanie i wspieranie aktywności dziecka.

Wśród umiejętności społecznych, kluczowych do rozpoczęcia nauki w szkole, na pewno należy wymienić obdarzanie uwagą innych oraz skupianie jej na określonym problemie. Jest to niezwykle ważne w późniejszych prawidłowych kontaktach ucznia z nauczycielem i rówieśnikami oraz ma ogromny wpływ na efektywne uczenie się dziecka. 7-latek powinien być nauczony (już przez rodziców oraz w trakcie edukacji przedszkolnej) koncentrowania uwagi nie tylko na tym, co jest dla niego atrakcyjne, ale również na tym, o co jest proszony. Powinien także posiadać umiejętność uważnego słuchania oraz odpowiadania na zadawane pytania. Kolejną kompetencją, którą powinno posiadać dziecko gotowe do podjęcia nauki, jest świadomość zasad obowiązujących w różnych grupach i przestrzeganie ich oraz pomaganie, w razie potrzeby, rówieśnikom. Umiejętności

takie okazują się podstawą do budowania relacji w klasie i innych grupach rówieśniczych, a przecież 7-latek będzie znaczną część swojego czasu przebywał właśnie w towarzystwie kolegów. Dziecko w klasie I powinno być także samodzielne w zakresie samoobsługi, spożywania posiłków czy utrzymania porządku wokół siebie. Uczeń powinien też wiedzieć, jak zachowywać się na różnych uroczystościach, przedstawieniach, a także w różnych miejscach, np. ulica bądź autobus. Z zakresu rozwoju społecznego 7-latek powinien także zdawać sobie sprawę z tego, jakie zachowania mogą stwarzać niebezpieczeństwo oraz umieć prosić o pomoc w sytuacji, gdy czuje się zagrożony (Lisicki, Skura, Sumińska, 2014, s. 23-27).

Przekraczając próg szkoły, dziecko musi także posiadać ukształtowane kompetencje z zakresu rozwoju emocjonalnego. Wśród nich dużą rolę odgrywa umiejętność panowania nad emocjami, ponieważ dziecko – przyjmując rolę ucznia – nie może wybuchać złością podczas wykonywania różnych zadań i napotykania trudności z nimi związanych. Płacz i impulsywność mogą znacznie utrudniać kontakty z rówieśnikami. Dobrze by było, gdyby 7-latek nie unikał nowych zadań, sytuacji stawiających przed nim nowe, czasem trudne wyzwania. Uczeń nie powinien się wtedy zniechęcać, tylko wręcz czuć się zmobilizowany do działania i chętny do wykazania się samodzielnością. Każdy uczeń, wchodząc do szkoły, powinien być ciekawy świata, chcieć go poznawać oraz zdobywać nowe doświadczenia. Rodzice i nauczyciel powinni więc obserwować, czy dziecko chętnie nabywa nowe umiejętności, czy się nie zniechęca, czy jest wytrwały i systematyczny oraz jak reaguje na napotykaną przeszkodę (Ibidem, s. 29-31). Istotne jest także obserwowanie, czy dziecko z przyjemnością uczęszcza do szkoły, potrafi wykorzystać czas w niej spędzony do nawiązywania nowych kontaktów i zabaw z rówieśnikami, a rozłąka z rodzicem na okres pobytu w szkole nie jest dla niego problemem. Jeżeli dziecko osiągnęło gotowość szkolną w tym zakresie i radzi sobie z przeżywaniem emocji pozytywnych oraz negatywnych, jak również potrafi zachować równowagę pomiędzy okazywaniem uczuć a ich kontrolowaniem, to proces adaptacji ma szansę przebiec u niego bez większych problemów. Takie dziecko uniknie problemów adaptacyjnych związanych ze sferą emocjonalną, ponieważ w dużej mierze będzie radziło sobie samo z lękiem, będzie okazywało swoje uczucia adekwatnie do sytuacji, w chodzeniu do szkoły zobaczy okazję do zdobywania przyjaciół, a w nauce oraz odkrywaniu nieznanego mu dotąd obszarów znajdzie radość (Loy, Meinders-Lucking, 2009, s. 15-17).

Aby z powodzeniem wkroczyć w ramy edukacji szkolnej, niezwykle ważny jest prawidłowy stopień rozwoju intelektualnego, gdyż bez tego dziecko będzie miało kłopoty z nauką w I klasie. Dziecko, które już na początku drogi edukacyjnej napotka problemy z nauką, może odczuwać znaczące trudności w zaadaptowaniu się do wymogów szkolnych. Z tego zakresu 7-latek powinien posiadać takie kompetencje, jak myślenie przyczynowo skutkowe, czyli łączenie przyczyn ze skutkiem, przewidywanie skutków swoich działań, układanie historyjek obrazkowych, dostrzeganie zmian oraz opowiadanie o nich własnymi słowami. Uczeń rozpoczynający naukę powinien także rozpoznawać i rozumieć znaczenie symboli, sensu informacji, które są podawane w formie niezłożonych, uproszczonych rysunków. 7-latek powinien także umieć grupować obiekty według określonego kryterium (np. kształtu, przeznaczenia, koloru) oraz znajdować i nazywać wspólną cechę klasyfikowanych obiektów. Dziecko, które osiągnęło zdolność klasyfikowania, będzie miało mniej problemów w późniejszej nauce, ponieważ umiejętność ta leży u podstaw, np. podziału liczb na parzyste i nieparzyste. 7-latek powinien posiadać dojrzałość operacyjną na poziomie konkretnym w zakresie uznawania stałości ilości nieciągłych. Bez liczenia powinien wiedzieć, że liczba elementów nie zmienia się pomimo zmiany ich ułożenia. Kolejną umiejętnością, którą powinien on posiadać, jest szeregowanie obiektów według określonego kryterium oraz umieszczanie

brakującego elementu w odpowiednim miejscu w ułożonym już szeregu. Uczeń I klasy powinien już także znać i stosować liczebniki porządkowe, powinien umieć dzielić wyrazy na sylaby, łączyć sylaby w wyraz oraz podawać liczbę wyrazów w zdaniu. Dostrzeganie na obrazkach różnic i podobieństw nie powinno być dla niego problemem. Dziecko gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole powinno także dostrzegać i kontynuować rytmy, charakteryzować się pamięcią pozwalającą na zapamiętywanie rymowanek, wierszy, piosenek, a także na odtwarzanie różnych wzorów czy wyliczanie z pamięci, m.in. obiektów znajdujących się na obrazkach. Równie ważne jest także posługiwanie się przez ucznia klasy I wyobraźnią i dostrzeganie przez niego granicy między światem realnym a fikcyjnym. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole powinno umieć używać wyobraźni, np. do tworzenia w umyśle obrazów przedmiotów oraz obiektów, których nigdy wcześniej nie widziało. Dzięki bogatej wyobraźni 7-latek lepiej może radzić sobie w szkole, ponieważ pozwoli mu ona na lepsze wyobrażenie sobie i zrozumienie różnych zjawisk, pojęć, scen, wydarzeń, a także z większą przyjemnością samo będzie tworzyło coś nowego. Prostsze będzie dla niego malowanie oraz pisanie różnych wypowiedzi (Lisicki, Skura, Sumińska, 2014, s. 35-36, 40-41, 46).

Na pozytywną adaptację dziecka w szkole wpływ ma także jego rozwój i aktywność fizyczna. Tak samo ważny jest rozwój motoryki dużej i małej, do której zalicza się sprawność manualną. Z zakresu rozwoju fizycznego najistotniejszymi kompetencjami, jakie powinno posiadać dziecko rozpoczynające naukę, są m.in. radzenie sobie z samoobsługą, sprawne przemieszczanie się i pokonywanie przeszkód, aktywne uczestniczenie w zabawach ruchowych, sprawność rąk w stopniu pozwalającym na naukę pisania. Dzieci wykazujące się dobrą sprawnością fizyczną oraz zręcznością osiągają lepszą pozycję w klasie i są bardziej lubiane. Wysoki stopień rozwoju fizycznego pozwoli im zminimalizować trudności adaptacyjne, związane z poczuciem własnej wartości czy akceptacją w grupie rówieśniczej. Uczeń I klasy powinien sprawnie posługiwać się małymi elementami, takimi jak np. koraliki oraz czynnie brać udział w zabawach konstrukcyjnych, wymagających precyzji. Jego sprawność grafomotoryczna powinna być na poziomie pozwalającym na dokładne rysowanie po śladzie, kolorowanie czy odwzorowywanie różnych figur, a chwyt narzędzia pisarskiego powinien być prawidłowy, z odpowiednim napięciem mięśni dłoni (Ibidem, s. 46-48). Z pewnością wejście do szkoły będzie ułatwiała dziecku także umiejętność kontrolowania ruchliwości, ponieważ zostając uczniem I klasy, musi ono być skoncentrowane na omawianym przedmiocie przez dłuższy czas, a zajęcia w większości spędzać musi siedząc w ławce. Dziecko w I klasie powinno także charakteryzować się dobrze wyćwiczoną koordynacją wzrokowo-ruchowo-słuchową, wytrzymałością oraz odpornością na zmęczenie. Najważniejszym elementem rozwoju fizycznego, pozwalającym na uniknięcie większości trudności adaptacyjnych jest jednak ogólny dobry stan zdrowia i prawidłowy rozwój narządów zmysłów, ponieważ są one podstawą osiągnięcia powodzenia w szkole. Dziecko borykające się z problemami zdrowotnymi będzie zmuszone opuszczać zajęcia, czego efektem będą problemy adaptacyjne, związane szczególnie z akceptacją w grupie, nawiązaniem kontaktów społecznych czy z poczuciem odizolowania od reszty klasy (Waloszek, 2014, s. 367).

Wszystkie te kompetencje bada się u dziecka przed rozpoczęciem nauki w szkole, aby trafnie ocenić, czy jest ono gotowe z powodzeniem rozpocząć edukację w szkole podstawowej oraz, by w razie problemów, zwrócić uwagę na ćwiczenie danych umiejętności. Wszystkie te zabiegi pozwolą uniknąć trudności adaptacyjnych, jakie mógłby napotkać uczeń nieprzygotowany do edukacji w szkole. Dziecko, które nie osiągnęło dojrzałości szkolnej, nie czuje się dobrze w szkole i napotyka wiele problemów utrudniających mu adaptację w szkolnym środowisku. Niechętnie

chodzi do szkoły, nauka i spotkania z rówieśnikami nie sprawiają mu przyjemności, a są wręcz przykrym obowiązkiem, którego dziecko najchętniej chciałoby uniknąć.

Choć literatura dotycząca trudności adaptacyjnych jest bogata, to jednak kwestia adaptacji i problemów z nią związanych najczęściej kojarzy się z procesem adaptacyjnym w przedszkolu. Uważam jednak, że problemy adaptacyjne pojawiające się u pierwszoklasistów są nie mniej ważnym zagadnieniem. Niektóre z nich są podobne do tych pojawiających się u przedszkolaków, a ich przewycięzanie również może trwać długo. Z tego też względu kwestia występowania trudności adaptacyjnych u tej grupy uczniów nie powinna być pomijana i uważana za drugorzędną w stosunku do trudności pojawiających się u dzieci przechodzących okres adaptacji w przedszkolu.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem badań własnych były trudności adaptacyjne uczniów klas I szkoły podstawowej. Sformułowany problem badawczy brzmiał: Jakie trudności adaptacyjne mają dzieci z klas I w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców?

Aby udzielić odpowiedzi na tak sformułowany problem badawczy, zdecydowano się na użycie metody sondażu diagnostycznego, która polega na gromadzeniu informacji poprzez słowne relacje respondentów. Drugą metodą, jaką posłużono się, by zebrać materiał badawczy, była analiza dokumentów. Przeprowadzając badania metodą sondażu diagnostycznego wykorzystano techniki wywiadu i ankiety, a w obrębie metody analizy dokumentów wybrano technikę analizy jakościowej, którą określa się także jako analizę treściową. Narzędziami badawczymi, które opracowano w celu przeprowadzenia badań były: kwestionariusz wywiadu, kwestionariusz ankiety i kwestionariusz analizy dokumentów. Dokumentami, które poddano analizie, były diagnozy gotowości szkolnej uczniów klas I szkoły podstawowej, którzy w opinii nauczyciela wykazywali jakiegokolwiek trudności adaptacyjne po rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej.

Badania ankietowe odbyło się w roku 2020 na terenie 4 szkół w mieście Limanowa, w grupie 40 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a wywiady przeprowadzone były telefonicznie z 20 rodzicami pierwszoklasistów, pochodzących z całej Polski.

3. Trudności adaptacyjne dzieci klas I w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców

Z zebranych materiałów wynika, że aż 35 na 40 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej spotykało uczniów z problemami adaptacyjnymi w każdej klasie I szkoły podstawowej, w której uczyli, co może świadczyć o tym, że jest to powszechne zjawisko. Wyniki badań, dotyczące tego, jaki procent uczniów klasy I wykazuje trudności adaptacyjne, w opinii badanych nauczycieli przedstawia tabela 1.

Tabela 1

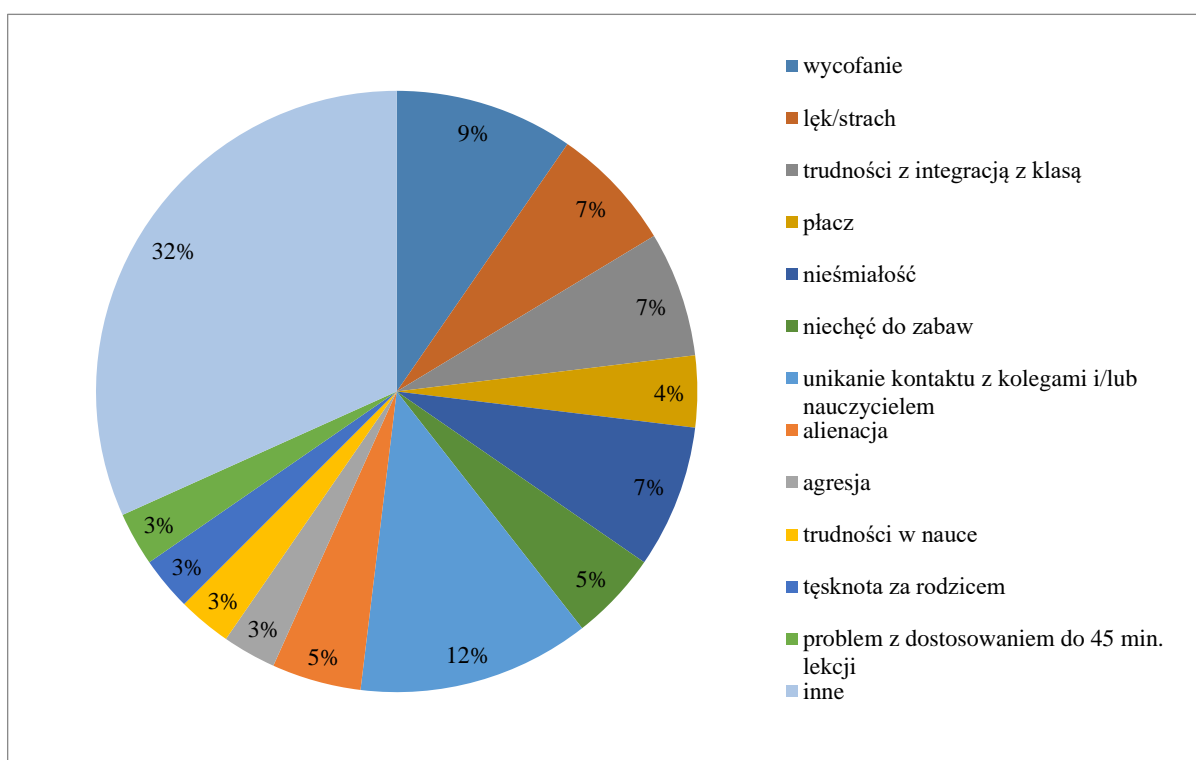
Procent uczniów klas I wykazujących w opinii nauczycieli trudności adaptacyjne (N=40)

Deklarowany % uczniów klas I wykazujących trudności adaptacyjne	Liczba odpowiedzi
Mniej niż 25%	28
25-50%	11
51-75%	1
Więcej niż 75%	0

Źródło: badania własne.

Przedstawione rezultaty badań wskazują, że według 28 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, trudności adaptacyjne występują u mniej niż 25% uczniów klas I szkoły podstawowej. Czasami zdarza się, że odsetek uczniów z trudnościami adaptacyjnymi jest większy, co zadeklarowało 12 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciele nigdy natomiast nie prowadzili klasy, w której takich uczniów byłoby powyżej 75%. Może być to efektem tego, że jednak uczniowie przed rozpoczęciem nauki w klasie I uczęszczają do przedszkoli lub zerówek, więc w pewnym stopniu przechodzili już proces adaptacyjny do placówki oświatowej.

Trudności adaptacyjne, jakie mogą wystąpić u uczniów klas I szkoły podstawowej, były kolejnym zagadnieniem, do którego odnieśli się nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Wymienili oni wiele zachowań, a te najczęściej się powtarzające prezentuje rysunek 1.



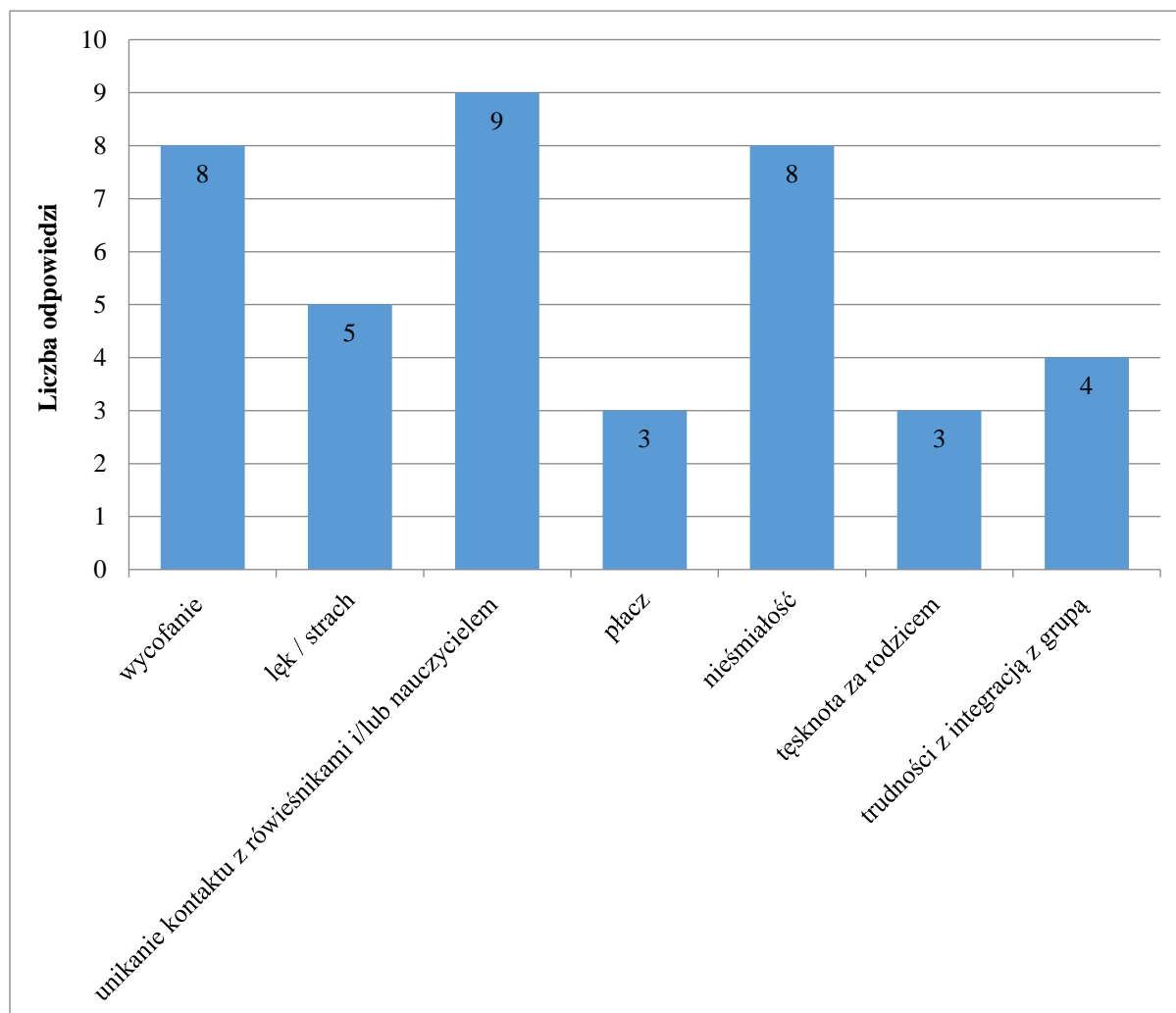
Rysunek 1. Trudności adaptacyjne obserwowalne u uczniów klas I szkoły podstawowej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=40).

Procent liczony od łącznej liczby odpowiedzi 104

Źródło: badania własne.

Analiza zebranego materiału faktograficznego pozwala wnioskować, że trudności adaptacyjne uczniów klas I objawiają się różnymi zachowaniami ze strony dziecka – od płaczu i nieśmiałości począwszy, aż do agresji. Najczęściej powtarzającą się odpowiedzią było unikanie kontaktu z rówieśnikami i nauczycielem – wśród wszystkich wypisanych wypowiedzi, ta odpowiedź stanowiła 12%. Powyższe dane informują także, że 9% odpowiedzi stanowiło stwierdzenie „wycofanie”, a równie często, gdyż po 7%, stanowiły odpowiedzi takie, jak: lęk/strach, trudności z integracją z klasą czy nieśmiałość. Oprócz wyników przedstawionych na wykresie, w ankietach znajdowały się także, m.in. takie odpowiedzi, jak: bóle głowy, mała samodzielność, niskie poczucie własnej wartości, brak pracy na lekcjach czy problemy z przestrzeganiem zasad i regulaminów. Dane te skłaniają do stwierdzenia, że każdy nauczyciel powinien być uważny i obserwować dobrze swoich wychowanków, szczególnie w pierwszych tygodniach nauki, aby jak najszybciej dostrzec przejawy problemów z adaptacją i wdrożyć odpowiednią pomoc.

Choć trudności adaptacyjne objawiać się mogą wieloma zachowaniami ze strony dziecka, to wiele z nich powiela się u sporej części uczniów. Z tego też względu warto przyrzeć się, które z wymienionych trudności adaptacyjnych pierwszoklasistów nauczyciele klas I-III obserwują najczęściej, a obrazuje to rysunek 2.



Rysunek 2. Najczęściej pojawiające się trudności adaptacyjne u uczniów klas I szkoły podstawowej według nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=40).

Źródło: badania własne.

Analiza danych zawartych na rysunku 2 pokazuje, że najczęściej wymieniane przez nauczycieli możliwe trudności adaptacyjne są również tymi, które najczęściej obserwują oni u dzieci rozpoczynających naukę w klasie I szkoły podstawowej. Wśród zebranych odpowiedzi powtarzającą się było „unikanie kontaktu z rówieśnikami i/lub nauczycielem” – wskazało ją 9 z 40 ankietowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przytoczone dane informują także, że wycofanie i nieśmiałość są jednymi z częściej obserwowanych trudności adaptacyjnych pierwszoklasistów, ponieważ obie te odpowiedzi podało po 8 badanych nauczycieli klas I-III. Kolejno wymienianymi trudnościami adaptacyjnymi u uczniów klas I są: lęk/strach według 5 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, trudności z integracją z grupą według 4 badanych nauczycieli nauczania początkowego, a po 3 nauczycieli wskazało, że płacz i tęsknota za rodzicem są najczęściej występującymi trudnościami adaptacyjnymi u pierwszoklasistów.

Przeprowadzając wywiad z rodzicami, zawsze rozpoczynano go od zadania im pytania, czy wiedzą, czym są trudności adaptacyjne i jak mogą je określić. Rodzice najczęściej określali trudności adaptacyjne jako „problem z akceptacją nowej dla dziecka sytuacji”, „problem z zaaklimatyzowaniem się w klasie/szkole” oraz „problem z wejściem w nową grupę i zawarcie nowych znajomości”. Analizując uzyskane od rodziców odpowiedzi, można wnioskować, że faktycznie są oni świadomi tego, czym są trudności adaptacyjne.

Uporządkowane dane z przeprowadzonych wywiadów z 20 rodzicami pierwszoklasistów wskazują, że ponad połowa z nich, gdyż aż 13, nie została poinformowanych przez wychowawców przed rozpoczęciem roku szkolnego lub na jego początku o możliwości wystąpienia u dziecka trudności adaptacyjnych w klasie I szkoły podstawowej. Można przypuszczać, że nauczyciele nie zakładają, iż takie trudności będą występować z tego względu, że dzieci już przechodziły okres adaptacyjny w przedszkolu. Nie zmienia to jednak faktu, że powinni oni poruszyć kwestię adaptacji do warunków szkolnych i problemów z nią związanych na spotkaniu z rodzicami, ponieważ jak najwcześniejsze wykrycie takich trudności u dzieci pozwoli na szybkie wdrożenie wspólnych działań w celu usuwania zaobserwowanych problemów.

Innym zagadnieniem, do którego odnosili się rodzice, było to, czy zauważyli u swoich dzieci trudności adaptacyjne, kiedy rozpoczęły one naukę w klasie I i jakie to były trudności. Przecząco odpowiedziało 15 badanych rodziców uczniów klas I szkoły podstawowej, a 5 rozmówców, stwierdziło, że ich dzieci miały problemy z adaptacją, co objawiało się nerwowością, płaczem przed pójściem do szkoły i w szkole, trudnościami w odnalezieniu się w nowym środowisku i nawiązaniem znajomości, wycofaniem komunikacyjnym, napadami złości, niechętnym rozstawianiem się z rodzicem oraz niechęcią wobec chodzenia do szkoły. Analiza zebranego materiału faktograficznego wskazuje, że uzyskane odpowiedzi respondentów pokrywają się z obserwowanymi przez nauczycieli problemami z przystosowaniem dzieci do nauki w I klasie szkoły podstawowej, co może potwierdzać, że są to faktycznie najczęściej pojawiające się trudności adaptacyjne tej grupy uczniów.

Zapytano również rodziców, czy według nich, ich dzieci długo adaptowały się do nauki w szkole. W opinii 16 rodziców, adaptacja ich dzieci do nauki w szkole trwała krótko, a tylko 4 respondentów twierdzi, że trwało to długo. Takie odpowiedzi wynikają z faktu, że zgodnie z poprzednimi odpowiedziami tylko 5 rodziców zaobserwowało u swoich dzieci trudności adaptacyjne. W związku z tym ci, którzy ich nie zauważyli uważają, że ich dzieci szybko się przystosowały do nauki w szkole. Rodziców, którzy określili proces adaptacyjny ich dzieci jako trwający długo, poproszono o informację, ile w takim razie on trwał. Jeden z rodziców odpowiedział, że miesiąc, drugi że 3 miesiące, a pozostałych 2 rodziców stwierdziło, że 2 miesiące. Nie można jednoznacznie określić, ile powinna trwać adaptacja i czy wskazany przez rodziców okres faktycznie można uznać za długi, ponieważ proces adaptacyjny zależy od możliwości psychofizycznych dziecka i jego indywidualnych cech. Można jednak przypuszczać, że jeśli taka jest opinia rodziców, to działania mające ułatwiać przystosowanie do szkoły oraz minimalizować trudności adaptacyjne były mało skuteczne lub problemy z adaptacją objawiały się wieloma różnymi trudnościami i dużym nasileniem.

Interesujący materiał, który udało się przeanalizować, to 5 testów gotowości szkolnej uczniów klasy I szkoły podstawowej, u których wychowawczynie dostrzegała trudności adaptacyjne. Fakt, że nauczycielka udostępniła do analizy właśnie te testy świadczy o jej refleksji i doświadczeniu, ponieważ dostrzegając trudności adaptacyjne u konkretnie tych uczniów, szukała możliwych źródeł ich powstania i sięgnęła do diagnoz gotowości szkolnej. Można przypuszczać, że nauczycielka była świadoma, że osiągnięcie gotowości szkolnej odgrywa kluczową rolę w pozytywnym starcie

szkolnym, a w konsekwencji ma duże znaczenie w procesie adaptacyjnym dziecka. Teraz zostaną omówione wyniki badań odnośnie do właśnie tego zagadnienia.

W przypadkach dwóch uczniów, którzy borykali się z trudnościami adaptacyjnymi, w diagnozie dojrzałości szkolnej odczytano, że mieli oni problemy z kontrolowaniem własnych zachowań, często wybuchali złością i reagowali nieadekwatnie do sytuacji. Jeden z chłopców przejawiał również zachowania agresywne i często narzucał swoje zdanie rówieśnikom. U obu chłopców poziom gotowości w tym obszarze został uznany za niewystarczający. Nisko zostały ocenione także ich kontakty społeczne, współdziałanie z rówieśnikami oraz podporządkowywanie się regułom. Fakt, że ci chłopcy nie osiągnęli wysokiego stopnia gotowości szkolnej, prawdopodobnie znacząco wpłynął na ich problemy z adaptacją, ponieważ przez swoje niekontrolowane zachowania mogli mieć utrudnioną integrację z grupą. Również kłopoty z podporządkowywaniem się zasadom z pewnością utrudniły im adaptację, ponieważ w szkole obowiązują zasady ujęte w regulaminach klasowych i szkolnych, których przestrzeganie wymaga się od uczniów.

Z kolejnych 3 diagnoz gotowości szkolnej (2 dziewczynek i jednego chłopca) odczytano, że dzieci nie osiągnęły wysokiej dojrzałości szkolnej z zakresu kompetencji poznawczych. Stopień gotowości dziewczynek został określony jako niewystarczający, a chłopca jako dobry. Pierwsza dziewczynka otrzymała mało punktów z zakresu: dodawania i odejmowania, znajomości liczebników porządkowych, rozumienia znaczenia symboli i dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Druga dziewczynka najwięcej punktów straciła na prawidłowej analizie zdania, analizie i syntezie sylabowej, odtwarzaniu podanego wzoru oraz zapamiętywaniu krótkich tekstów, rymowanek. Chłopiec, którego poziom gotowości w zakresie kompetencji poznawczych został określony jako dobry, miał problemy z myśleniem przyczynowo-skutkowym i pamięcią. Niewystarczający stopień wszystkich wymienionych umiejętności u tych dzieci, mógł mieć związek z trudnościami adaptacyjnymi po rozpoczęciu nauki w klasie I szkoły podstawowej. Prawdopodobne jest, że z powodu wspomnianych braków u dzieci tych wystąpiły problemy z nauką. Jeżeli od pierwszych dni w szkole napotykali oni takie trudności, zapewne nie czuli się pewnie i dobrze w I klasie, a ich proces adaptacyjny przebiegał z pewnymi przeszkodami.

Konkludując, zarówno nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jak i rodzice pierwszoklasistów zdają sobie sprawę z możliwości występowania problemów z adaptacją u dzieci rozpoczynających naukę w klasie I szkoły podstawowej oraz dostrzegają podobne trudności adaptacyjne u tej grupy uczniów. Nauczyciele klas I-III, jako najczęściej uzewnętrzniające się trudności adaptacyjne pierwszoklasistów, wskazują: unikanie kontaktu z rówieśnikami i nauczycielem, wycofanie, nieśmiałość, lęk/strach, problemy z integracją z zespołem klasowym, a także płacz czy tęsknotę za rodzicami. Z opinii rodziców pierwszoklasistów, którzy borykali się z trudnościami adaptacyjnymi, wypowiedzane są podobne stwierdzenia. Podają oni, że obserwowali u swoich dzieci rozpoczynających naukę w klasie I takie trudności adaptacyjne, jak: płacz, problemy z odnalezieniem się w nowym środowisku, trudności z nawiązywaniem znajomości, nerwowość i napady złości, niechęć do rozstawania się z rodzicem, wycofanie komunikacyjne czy niechęć do chodzenia do szkoły.

Przeprowadzone badania sprzyjają także refleksji wysnutej na podstawie zebranego materiału, że niektórzy nauczyciele łączą występowanie trudności adaptacyjnych u uczniów klas I szkoły podstawowej z nieosiągnięciem przez tych uczniów gotowości szkolnej i w testach dojrzałości szkolnej doszukują się źródeł występowania problemów z adaptacją.

Podsumowując, na podstawie przedstawionej wybranej literatury przedmiotu i wyników badań własnych można powiedzieć, że trudności adaptacyjne są powszechnym zjawiskiem u uczniów klas I szkoły podstawowej i objawiają się wachlarzem różnorodnych zachowań. W związku z tym bardzo ważne jest, by zarówno nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jak

i rodzice starali się dostrzec u pierwszoklasistów zachowania mogące świadczyć o problemach z adaptacją do funkcjonowania w nowym środowisku, a następnie poszukali ich źródeł i wspólnie opracowali plan pomocy dla dziecka. Tylko bowiem szybka reakcja rodziców oraz nauczycieli, pozwoli zminimalizować i przezwyciężyć trudności adaptacyjne u uczniów klas I szkoły podstawowej.

Bibliografia

- Kram, A., Molińska, M. (2014). Adaptacja w szkole: jak wkroczyć na właściwą ścieżkę rozwoju? *Remedium*, 11(260), 5-7.
- Kurtek, P., Kurtek, R. (2006). Adaptacja dziecka do szkoły jako zadanie rozwojowe. *Nauczanie Początkowe*, 1, 7-15.
- Lisicki, M., Skura, M., Sumińska, D. (2014). *Przed progiem. Jakie umiejętności są potrzebne do rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej i jak je rozwijać?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Loy, S., Meinders-Lucking, F. (2009). *Czy moje dziecko osiągnęło dojrzałość szkolną?* Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Lubowiecka, J. (2000). *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Michalak, R. (2009). Wsparcie dziecka w procesie adaptacji rozwojowej. *Życie Szkoły*, 3, 10-15.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Oleksiak, K. (2016). Trudności z adaptacją szkolną uczniów. *Życie Szkoły*, 7(738), 18-23.
- Skoczek, A. (2002). Dziecko w sytuacji startu szkolnego. *Nauczanie Początkowe*, 1, 14-22.
- Stawiak-Ososińska, M. (2006/2007). Jak pomóc dziecku zaadaptować się w szkole? *Nauczanie Początkowe*, 1, 16-20.
- Waloszek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Danuta LOREK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

O DYSCYPLINIE W KLASACH EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie

Problem utrzymania na lekcji dyscypliny jest tematem dość skomplikowanym, ponieważ już samo słowo dyscyplina budzi wiele kontrowersji. Niektórym osobom dyscyplina kojarzy się z pewnym rygorem i władzą. Jeśli jednak chodzi o dyscyplinę w klasie szkolnej, jest ona niezbędnym warunkiem, aby proces nauczania i jego atmosfera przebiegały zgodnie z założonymi celami. Choć w edukacji jest to zagadnienie ważne, nauczyciele niechętnie zgłaszają problemy z utrzymaniem w klasie ładu i porządku. Być może obawiają się, że nieumiejętność zapanowania nad uczniami może być odebrana jako oznaka słabości i braku kompetencji zawodowych. Przedstawione badania, prowadzone w roku 2020 w grupie 100 nauczycieli oraz 30 uczniów edukacji wczesnoszkolnej, dotyczą rozumienia dyscypliny przez nauczycieli, a także ich przygotowania do dyscyplinowania uczniów w klasie szkolnej.

Słowa kluczowe: dyscyplina w klasie szkolnej, edukacja wczesnoszkolna, uczeń, nauczyciel.

Summary

The problem of maintaining discipline during a lesson is quite a complicated topic, because the word itself raises a lot of controversy. Some people associate discipline with a certain rigor and authority. However, when it comes to classroom discipline, it is a necessary condition for the teaching process and its atmosphere to run in accordance with the goals set. Although this is an important issue in education, teachers are reluctant to report problems with keeping the classroom neat and tidy. Perhaps they are concerned that inability to control students might be perceived as a sign of weakness and lack of professional competence. The presented research, conducted in 2020 in a group of 100 teachers and 30 students of early childhood education, concerns the understanding of discipline by teachers, as well as their preparation for disciplining students in the classroom.

Key words: discipline in the school class, early childhood education, student, teacher.

1. Charakterystyka dyscypliny w klasie szkolnej w ujęciu teoretycznym

Termin „dyscyplina” często pojawia się w literaturze odnoszącej się do pracy nauczyciela, gdyż wątek ten bezustannie towarzyszy procesowi nauczania. Potocznie dyscyplina w klasie szkolnej pojmowana jest jako podporządkowanie się uczniów wymaganiom stawianym im w szkole. W literaturze naukowej autorzy w różny sposób definiują pojęcie „dyscyplina”. Najczęściej jest ona określana jako rygor, ustalony porządek czy karność. W. Okoń charakteryzuje dyscyplinę jako podporządkowanie się regułom obowiązującym w danej społeczności. Może to być rodzina, szkoła, klasa czy jakaś inna organizacja, do której należy jednostka (Okoń, 2007, s. 84). Ciekawe ujęcie dyscypliny zaproponował A. Reber, według którego dyscyplina to kontrola osoby przełożonej nad osobą lub zachowaniem podwładnego albo kontrola własnego zachowania poprzez stosowanie kary lub manipulowanie nagrodami (Reber, 2000, s. 164). D.J. Siegel i T.P. Bryson słusznie z kolei zauważają, że słowo „dyscyplina” pochodzi od łacińskiego *disciplina*, które pierwotnie oznaczało kształcenie, uczenie się czy nauczanie. Nie należy zatem kojarzyć tego słowa wyłącznie z karą czy konsekwencją zachowania, lecz z nauką umiejętności, które umożliwią jednostkom prawidłowe funkcjonowanie w świecie. Autorzy chcieliby, aby wychowawcy

traktowali dyscyplinę jako jeden ze sposobów okazywania swoim podopiecznym troski o nich, a także o ich przyszłość. Ucząc dzieci powstrzymywania pewnych odruchów, hamowania gniewu i pamiętania, że swoim postępowaniem wpływają na zachowanie innych, wykształcimy w nich podstawowe umiejętności konieczne do utrzymania prawidłowych relacji interpersonalnych, empatii i podejmowania słuszných decyzji (Siegel, Bryson, 2015, s. 9-31). Zaproponowane przez A. Murawską rozumienie dyscypliny należy rozpatrywać jako cechę człowieka, który posiada dyscyplinę wewnętrzną. Człowiek taki odznacza się opanowaniem emocjonalnym, samokontrolą oraz dobrowolnym podporządkowaniem się wartościom intelektualnym i moralnym bez względu na konsekwencje z tego wynikające. Ważną kwestią, na jaką autorka ta zwraca uwagę jest fakt, że nauczyciel nie może dyscypliny traktować jako celu samego w sobie lub jako formę demonstracji swojej władzy nad uczniem. Tego rodzaju bowiem postawa jest oznaką uprzedmiotowienia ucznia, co może skutkować pozbawieniem go autonomii i samodzielności we własnym życiu (Murawska, 2003, s. 818-820). Jak stwierdza E. Lemańska-Lewandowska, dyscyplina kojarzy się niektórym badaczom wyłącznie z trudnościami nauczycieli, wpływającymi z zachowań uczniowskich. Istnieje też inna grupa naukowców, która w oglądzie zjawiska dyscypliny przyjmuje perspektywę opresyjnych zachowań nauczycieli wobec uczniów, wiążąc działania te z nauczycielskimi przekonaniem. Na ich podstawie m.in. nauczyciel jest w stanie konstruować własną filozofię edukacyjną, pozwalającą mu podejmować refleksję i dokonywać świadomych wyborów, także dotyczących stosowania określonych strategii dyscyplinarnych. Zajmowanie się dyscypliną „w klasie szkolnej stanowi rodzaj „dotykania” pewnej praktyki społecznej, która jest uwikłana w urzeczywistnianie stosunków władzy, a więc silnie powiązana z relacją zachodzącą pomiędzy autonomią i kontrolą. Sprawia to, że pojęcie to z natury rzeczy jest zajmujące i budzi kontrowersje” (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 11).

Trudno jest określić, jakie zachowanie uczniów wymaga zastosowania dyscyplinujących środków. To, co według jednych nauczycieli jest przekroczeniem granic, dla innych jest zachowaniem nie wymagającym interwencji z jego strony. Utrzymanie dyscypliny podczas lekcji polega na czujnym obserwowaniu uczniów oraz reakcji na niewłaściwe zachowanie, zakłócające prawidłowy przebieg lekcji. Z powodu subiektywizmu nauczyciela w diagnozowaniu niewłaściwego zachowania, istnieje rozłam pomiędzy akceptacją i jej brakiem dla niektórych działań uczniów. Wychowawcy często, opisując postępowanie naruszające dyscyplinę, przedstawiają wychowanka jako niewychowanego i niekulturalnego, a nierzadko też zbuntowanego, kłótliwego, leniwego, złośliwego itp. To, że uczeń jest niekulturalny czy leniwy nie zawsze jednak świadczy o tym, że zakłóca w klasie dyscyplinę (Banasiak, Wołowska, 2015, s. 7-17).

J. Levin i J.F. Nolan przedstawili zachowania, które zaburzają akt nauczania. Są to takie działania, które fizycznie lub psychicznie są dla jednostki niebezpieczne, zakłócają innym prawo do nauki bądź polegają na niszczeniu czyjegoś mienia. Autorzy ci zaznaczają, że zachowania związane z brakiem dyscypliny nie dotyczą jedynie uczniów, ale także nauczycieli i innych osób, których działanie może być początkiem problemów z dyscypliną (Levin, Nolan, 2000, s. 23-43). A. Paszkiewicz wskazuje, że przyczyną zachowania naruszającego dyscyplinę mogą być niezaspokojone potrzeby uczniów mających wysokie poczucie wartości. Niezaspokojenie tych potrzeb powoduje u dziecka frustrację, w wyniku czego narusza ono dyscyplinę. Autorka uważa, że uczniowie potrzebują w szkole jasnych i zrozumiałych zasad oraz reguł postępowania, których respektowanie spoczywa przede wszystkim na wychowawcach (Paszkiewicz, 2016, s. 9-15). J. Kołodziejczyk zaznacza, że ustalenie przyczyn problemów z dyscypliną nie jest łatwą sprawą, ponieważ zwykle mają one zróżnicowane podłoże. Jako jeden z powodów niewłaściwego zachowania autor ten wymienia zmiany zachodzące w społeczeństwie i ich oddziaływanie na

zachowanie ucznia, który szuka sposobów radzenia sobie z nimi w życiu. Kolejnym czynnikiem powodującym złe zachowanie mogą być także dysfunkcje i zaburzenia o podłożu biologicznym (Kołodziejczyk, 2005, s. 5-12).

A. Szmaus-Jackowska uważa, że ludzkie zachowanie jest zjawiskiem niezmiernie skomplikowanym i zależy od wielu czynników wewnętrznych, zewnętrznych, świadomych, nieświadomych, psychicznych oraz fizycznych. Ze względu na indywidualne cechy poszczególnych ludzi czynniki te jednak nie działają na wszystkich jednakowo, gdyż to, co na jednych silnie oddziałuje, dla innych może być nieistotne. Ma to związek nie tylko z genetycznym wyposażeniem jednostki, ale także z wpływem środowiska społecznego, które jest źródłem bodźców sterujących zachowaniem człowieka. Za najważniejszą przyczynę niewłaściwego zachowania uczniów na lekcji jest jednak, według autorki, brak jasno ustalonych zasad dotyczących zachowania w szkole lub niewiedza ucznia na ten temat. Jako kolejne przyczyny braku zdyscyplinowania wymienia ona: nieodpowiednią strukturę lekcji, chaos podczas trwania zajęć lub odchodzenie od tematyki przedmiotu. Często nieodpowiedni program i poziom nauczania powodują, że zdolniejsi uczniowie, którzy znają przerabiany materiał, nudzą się podczas lekcji. Ci z kolei, którzy za nim nie nadążają, skupiają się na czymś innym. W rezultacie obie te sytuacje mogą prowadzić do zakłócania przez uczniów toku lekcji. Następną przyczyną braku dyscypliny jest zwracanie uwagi i aktywizowanie do pracy tylko tych uczniów, którzy są zaangażowani w lekcję i wykazują chęć współpracy z nauczycielem. Innym czynnikiem wpływającym na utrzymanie dyscypliny w klasie są umiejętności komunikacyjne nauczyciela i odpowiednie reagowanie na przejawy niewłaściwego zachowania uczniów (Szmaus-Jackowska, 2015, s. 63-78).

Z badań prowadzonych przez J. Jachimowicz wynika, że na 80 lekcjach dydaktycznych nauczyciele formułowali łącznie 2 479 komunikatów werbalnych mających dyscyplinować uczniów w czasie zajęć. Średnio na każdą lekcję przypadało zatem 31 takich komunikatów, które wysyłane były w sytuacjach nadmiernego szumu w klasie, rozmów niezwiązanych z treścią lekcji, przeszkadzania (Jachimowicz, 2018, s. 90-91).

R. Mysior zauważa, że rozwój techniki także ma wpływ na postępowanie uczniów. Twierdzi, że współcześnie młodzi ludzie bardzo dużo czasu spędzają, surfując po Internecie. Napotykają w nim na niewłaściwe, często nawet wulgarne treści oraz zachowania rówieśników, które następnie naśladują w środowisku szkolnym po to, aby zaimponować kolegom lub by zakłócić lekcję i zaszkodzić nauczycielowi (Mysior, 2015, s. 24-27). I.M. Łukasik i D. Pankowska wśród wielu czynników wpływających na trudności z zachowaniem dyscypliny wymieniają m.in. uwarunkowania instytucjonalne. Często są to błędy wynikające z braku zgodnej polityki dyscyplinarnej oraz braku współpracy i to nie tylko pomiędzy nauczycielami, ale również pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Rozbieżność działań kadry pedagogicznej w zakresie technik utrzymania ładu i porządku na lekcji oraz wytyczania granic tego, co można robić, a co jest bezwzględnie zabronione, powoduje w przekonaniach uczniów dezorientację. Szkoła, jako instytucja masowa, narzuca wspólne cele, blokując jednocześnie indywidualne potrzeby uczniów, którzy często czują się zmuszani do rzeczy, które ich nie interesują. Również podporządkowanie się rozkładowi dnia, nauczycielom oraz przymus i rutyna wywołują w uczniach stres i chęć przeciwstawienia się narzucanym wymaganiom. Swoją niechęć wobec takiego stanu rzeczy manifestują zachowaniem naruszającym dyscyplinę w klasie (Łukasik, Pankowska, 2015, s. 25-63).

A. Struzik zauważa, że w toku kształcenia, doskonaleniu podlega zarówno uczeń, jak i nauczyciel. Często brak wiedzy nauczyciela na temat prawidłowości rozwojowych dziecka oraz nieznanie całościowej sytuacji ucznia może stanowić źródło problemów z dyscypliną. Brak współpracy z rodzicami i niewielkie zaangażowanie w sprawy osobiste uczniów także

mogą przyczynić się do wystąpienia u uczniów zachowania, które będzie zakłócało tok zajęć. Nauczyciel, który stara się samodzielnie wypracować sposób nauczania, dostosowany do możliwości i potrzeb uczniów, a także mobilizujący ich do samokształcenia, ma większe szanse na utrzymanie w czasie zajęć dyscypliny (Struzik, 2014, s. 122-127).

M. Łoskot uważa, że dziecko w każdym wieku powinno wiedzieć, czego się od niego oczekuje oraz jak daleko może się posunąć. Wyznaczanie ram zachowań nie jest jednak prostą sprawą. Trudno jest wytyczyć jasne granice i konsekwentnie ich przestrzegać, gdy jednocześnie zależy nam na prawidłowych relacjach z uczniem, opartych na szacunku i wzajemnym zaufaniu. Autorka zaleca stosowanie wobec uczniów upomnień oraz dążenie do poniesienia przez nich konsekwencji niewłaściwego zachowania. Skuteczne stosowanie konsekwencji może być, jak twierdzi autorka, „potężnym narzędziem wychowawczym”. Aby przyniosło zamierzone efekty, musi się jednak opierać na kilku zasadach. Jedną z nich jest dążenie do tego, aby uczniowie wspólnie z nauczycielem ustalali kodeks postępowania na lekcji oraz skutki jego łamania. Kolejną zasadą jest natychmiastowa reakcja nauczyciela na niestosowne zachowanie ucznia i nałożenie na niego konsekwencji proporcjonalnej do przewinienia. Ważne jest także, aby poniesienie przez ucznia konsekwencji wiązało się z przyznaniem mu „czystej karty”. Kompetentny nauczyciel powinien wymagać od uczniów respektowania zasad, ale sam także powinien ich przestrzegać. Według autorki, w pracy wychowawczej najważniejsze jest, aby wyznaczanie granic zachowania rozpocząć od refleksji nad sobą i nad sposobami postępowania z uczniem (Łoskot, 2015, s. 4-7).

M. Kocór twierdzi, że od kompetencji społecznych i zawodowych nauczyciela oraz od jego osobowości w dużej mierze zależy skuteczność utrzymania w klasie dyscypliny. Dużą rolę w utrzymaniu w klasie dyscypliny odgrywają świadome zabiegi profilaktyczne. Autorka wyróżnia cztery dziedziny profilaktycznych oddziaływań, którymi są:

1) Zapobieganie poprzez pobudzanie do działania jak największej liczby wychowanków, w tym zakresie:

- angażowanie uczniów w przebieg lekcji (robienie notatek, formułowanie wniosków), czyli wyzwalanie aktywności uczniów służącej uczeniu się;
- aktywna postawa nauczyciela (sprawdzanie, pokazywanie), zachęcająca do uczenia się;
- umiejętne zadawanie pytań wymagających przemyśleń i wydawania własnych sądów;
- zainteresowanie grupy tematem poprzez nawiązywanie do własnych doświadczeń i przeżyć;
- interesowanie się tym, co się dzieje w klasie, poprzez wodzenie wzrokiem po sali;
- stałe komunikowanie się z uczniami, pochwały, wskazówki.

2) Zapobieganie przez nadanie harmonijnego przebiegu lekcji, w tym:

- udzielanie konkretnych i jasnych instrukcji;
- kierowanie uwagi uczniów na temat lekcji;
- płynne przechodzenie od jednego rodzaju aktywności do drugiego.

3) Zapobieganie przez formułowanie czytelnych i zrozumiałych reguł postępowania, a przede wszystkim:

- wprowadzenie jasnych zasad w klasie, umożliwiających współpracę z podopiecznymi;
- wprowadzenie rozsądnej ilości zasad, tak aby uczniowie je zapamiętali;
- wprowadzone zasady powinny wskazywać pozytywne wzory zachowania;
- wspólne ustalanie reguł pracy grupowej i indywidualnej.

4) Zapobieganie przy użyciu sygnałów wszechobecności i znaków powstrzymujących:

- sygnały niewerbalne, tj. chodzenie po sali, śledzenie wzrokiem, kontakt wzrokowy z uczniem, hamowanie pojedynczych działań zakłócających spokój w sali;
- sygnały werbalne: stosowanie poleceń w formie pozytywnych zwrotów, krótkie komentarze;
- natychmiastowa, właściwa interwencja słowna – krótka prośba do uczniów w chwili wystąpienia zakłócenia i pozytywna reakcja zaraz po jego zaniechaniu;
- postępowanie nauczyciela według siedmiu zasad: polecenia wydawane w formie próśb oraz rozmawianie życzliwym tonem, wczesna interwencja, jasne granice tolerancji, uwaga skierowana na wszystkich uczniów, wielokrotne interwencje już w momencie zaobserwowania problemu, pozytywna reakcja na właściwe zachowanie, potwierdzanie opinii (Kocór, 2010, s. 24).

B. Krzywosz-Rynkiewicz uważa, że efektywni pedagodzy nie tyle potrafią sobie poradzić z trudnościami w nauczaniu, ile umieją zbudować taką atmosferę i środowisko szkolne, w którym nie dopuszcza się do pojawiania nieprawidłowego zachowania. Wynika z tego, że efektywność nauczyciela polega na zapobieganiu powstawaniu trudności, a nie na radzeniu sobie z nimi (Krzywosz-Rynkiewicz, 2004, s. 118-124).

Nieco inne poglądy na temat dyscyplinowania uczniów ma A. Kohn, który krytycznie ocenia już sam fakt planowania jakichkolwiek działań, które mają na celu utrzymanie dyscypliny w klasie. Autor ten uważa, że w wychowaniu młodego pokolenia nie ma miejsca dla środków dyscyplinujących. Twierdzi on, że niezależnie od tego, jakie sposoby dyscyplinowania stosują nauczyciele, to głównym ich celem jest posłuszeństwo uczniów, które jego zdaniem jest traktowane jako podstawowa wartość wychowawcza. A. Kohn podkreśla, że postępowanie nauczycieli, którzy w centrum stawiają dyscyplinę, niekoniecznie sprawia, że uczniowie stają się lepszymi ludźmi i nabywają umiejętności społecznych. Zdaniem tego badacza, dobrze prowadzona dydaktyka jest lepszym sposobem na utrzymanie ładu i porządku w klasie niż podejmowanie celowych działań nastawionych na utrzymanie dyscypliny (Kohn, 2006, s. 37).

Posumowaniem rozważań teoretycznych mogą być następujące słowa:

Ogólnie można powiedzieć, że utrzymanie dyscypliny w klasie szkolnej polega na rozszerzaniu obszaru zachowań społecznie pożądaných i oczekiwanych [...]. Na efekt utrzymania dyscypliny składają się zatem bieżące reakcje i zachowania nauczyciela na to, co dzieje się w klasie, ale także nie bez znaczenia są jego działania zapobiegawcze, dotyczące profilaktyki pojawiania się działań nieakceptowanych (Zacłona, 2011, s. 140).

2. Założenia metodologiczne badań własnych

W badaniach ważną kwestią jest problematyka badań, gdyż od niej zależy wybór metod, jakimi posłuży się badacz w czasie pracy empirycznej. Aby rzetelnie zbadać zagadnienie dyscypliny i dyscyplinowania uczniów w klasie szkolnej, określone zostały następujące pytania problematyki badawczej:

- Jak nauczyciele rozumieją dyscyplinę w klasie szkolnej i jak są przygotowywani w ich opinii do dyscyplinowania uczniów?
- Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wprowadzają i realizują kodeks zachowania się w klasie?
- Jaka jest reakcja i skuteczność nauczycielskiego dyscyplinowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej?

Istotnym celem pracy badawczej jest dokładne poznanie określonych zjawisk. Aby było to możliwe, konieczny jest wybór odpowiednich metod, technik oraz narzędzi badawczych, które umożliwią badaczowi gruntowne zbadanie interesującego go zjawiska. W prowadzonych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Ze względu na zawieszenie w szkole zajęć z powodu zagrożenia epidemiologicznego, posłużono się techniką sondażu z zastosowaniem ankiety internetowej. Kolejną wykorzystaną techniką był sondaż z zastosowaniem wywiadu skategoryzowanego prowadzonego również internetowo. Aby zgromadzić odpowiedni materiał faktograficzny, zastosowano samodzielnie skonstruowany kwestionariusz ankiety dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, a także kwestionariusz wywiadu dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety oraz wywiadu dotyczyły głównie zasad zachowania uczniów w klasie, a także sytuacji, w których nauczyciele stosują różne środki dyscyplinujące. Badania były realizowane na przełomie kwietnia i maja 2020 roku, a objęto nimi 100 nauczycieli oraz 30 uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

3. Analiza wyników badań własnych

Uzyskane w trakcie badań wyniki oraz ich analiza dostarczyły materiału empirycznego, na podstawie którego możliwe było danie odpowiedzi na postawione wcześniej pytania problematyki badań.

3.1. Rozumienie przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pojęcia „dyscyplina w klasie szkolnej” oraz ich opinie o przygotowaniu do dyscyplinowania uczniów

Badani nauczyciele mają różne spojrzenia na definiowanie pojęcia „dyscyplina w klasie szkolnej”, jednak większość (57%) w swoich wypowiedziach zawarła odpowiedź, że polega ona na respektowaniu ustalonych wcześniej zasad. Wśród innych odpowiedzi, które pojawiły się było: zachowanie, które pozwala na naukę pozostałym osobom (15%), brak przemocy ze strony uczniów i nauczycieli (9%), umiejętność słuchania innych (5%), koleżeństwo (4%), współpraca (4%) oraz wzajemny szacunek uczniów i nauczycieli (3%), a także inne pojedyncze odpowiedzi (3%). Wśród tych 3% jeden z badanych nauczycieli napisał: „Nie uważam, że dyscyplina ma polegać na tym, że uczniowie się nie ruszają, drżą ze strachu i mogą się odzywać tylko w ściśle wyznaczonym przez nauczyciela momencie”. Kolejny respondent zwrócił uwagę na fakt, że pomimo, iż słowo „dyscyplina” kojarzy się zwykle z czymś negatywnym albo z rygorem wojskowym, to w wypadku dyscypliny w klasie szkolnej ma ona pozytywne znaczenie i wiąże się z poszanowaniem praw innych oraz z przestrzeganiem ustalonych wcześniej zasad. Dla innego badanego dyscyplina w klasie szkolnej to „kontrolowanie uczniów, aby wypełniali szkolne obowiązki i stosowali się do regulaminu szkoły”.

Odnosząc się do opinii nauczycieli o swoim przygotowaniu do dyscyplinowania uczniów klas I-III szkoły podstawowej, warto przytoczyć dane, z których wynika, że prawie połowa (45%) badanych nauczycieli deklaruje, że podczas studiów pedagogicznych oraz praktyk zawodowych były omawiane zagadnienia dotyczące utrzymania na lekcji dyscypliny, dlatego uważają, że posiadają wiedzę i umiejętności w zakresie dyscyplinowania uczniów. 23% badanych twierdzi, że takie tematy nie były poruszane w trakcie ich przygotowania zawodowego, a pozostały odsetek respondentów (32%) nie pamięta, czy kwestie dyscyplinowania były omawiane podczas studiów i praktyk pedagogicznych. Dodać należy też, że dla 77% badanych źródłem wiedzy na temat dyscyplinowania uczniów jest ich własne doświadczenie, 63% respondentów wiedzę na ten temat posiada ze studiów, natomiast 59% badanych nauczycieli uważa, że tzw. dobre rady kolegów stanowią dla nich źródło wiedzy w tej dziedzinie. Z poradników metodycznych korzystało

27%, a z literatury naukowej 13% badanych nauczycieli. Jedna osoba w swojej odpowiedzi podała, że źródłem jej wiedzy na temat dyscyplinowania są uczniowie, gdyż ich zachowanie „wzbudza w niej refleksję i wywołuje reakcję”.

3.2. Wprowadzanie i realizacja przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej kodeksu zachowania się w klasie

Badani nauczyciele mają różne sposoby wprowadzania w klasie kodeksu zachowania. Najwięcej, gdyż 22%, badanych nauczycieli odpowiedziało, że na początku roku szkolnego wspólnie z uczniami tworzą plakat na temat zasad obowiązujących w klasie, następnie zaś umieszczają go w widocznym miejscu w klasie. Dzięki temu dzieci zawsze mają je do wglądu, a w razie problemów wychowawczych nauczyciel wskazuje na zapisane zasady i odwołuje się do wcześniejszych ustaleń. Plakaty są podpisywane przez wszystkich uczniów imieniem lub odbiciem dłoni jako symboliczna zgoda i zobowiązanie się do przestrzegania ustalonych zasad. Kolejne 20% badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zadeklarowało, że zasady zachowania się omawiają na pierwszych lekcjach nowego roku szkolnego. W czasie rozmowy wspólnie z uczniami ustalają zasady, które obowiązują w ich klasie. Informację o obowiązujących w klasie zasadach wysyła do rodziców 16% respondentów. Nauczyciel poprzez e-dziennik lub specjalną aplikację do kontaktu z rodzicami (np. Class Dojo) wysyła wiadomość z prośbą o wyjaśnienie dziecku zasad zachowania na lekcji. Innym sposobem powiadomienia rodziców o panujących w klasie zasadach jest poinformowanie ich o tym podczas wywiadówki. Dla 13% badanych nauczycieli „burza mózgów” to kolejny sposób wprowadzania kodeksu zachowania w klasie. Uczniowie podają swoje propozycje zasad, nauczycielka zapisuje je na tablicy, a potem wspólnie wybierają te, które chcą, aby obowiązywały w ich klasie i zapisują na dużej kartce, którą wieszają na ścianie. Zasady zapisane przez dzieci na kartkach i umieszczone na gazetce klasowej to sposób stosowany przez 11% badanych nauczycieli. Polega to na tym, że nauczycielki wspólnie z uczniami wykonują gazetkę klasową, na której przypinają zasady, które wszystkich obowiązują. Dla 9% respondentów dobrym sposobem, aby wprowadzić zasady zachowania się w klasie jest spisanie kontraktu z uczniami, w którym uczniowie oraz wychowawca zobowiązują się przestrzegać zapisanych w nim zasad. Również 9% respondentów wprowadza kodeks zachowania poprzez tworzenie z uczniami kolorowych, obrazkowych książeczek. Uczniowie opracowują rysunki nawiązujące do zasad, które mają obowiązywać w klasie i tworzą z nich album/katalog, który znajduje się w widocznym miejscu w klasie.

Większość z badanej grupy uczniów zna przynajmniej jedną zasadę obowiązującą w jego klasie. Tylko dwie osoby nie wymieniły żadnej zasady zachowania. Najwięcej, czyli 7, zasad wymienił tylko jeden badany uczeń z II klasy. Również jeden podał 5 zasad. Z kolei 6 uczniów przytoczyło 4 zasady, a 8 podało 3 obowiązujące w klasie zasady. Najwięcej, gdyż 9, uczniów wymieniło tylko 2 zasady, a 2 osoby wyszczególniły 1 zasadę.

Wśród badanych uczniów 25 wymieniło ciszę na lekcji, jako zasadę obowiązującą w ich klasie. Kolejna zasada, którą wymieniło 12 uczniów było słuchanie nauczyciela i mówienie tylko wtedy, gdy na to zezwoli. Szacunek do innych, a zwłaszcza do starszych, podało 9 badanych uczniów. Również 9 dzieci wymieniło, jako zasadę, zakaz biegania po klasie. Pomoc słabszym kolegom i potrzebującym pomocy to zasada przytoczona przez 7 badanych osób. Wśród innych zasad wyszczególnionych przez 5 badanych uczniów było odrabianie zadań domowych. Zakaz bójek z kolegami i wyśmiewania się z innych to zasady wymienione przez 4 uczniów. Kolejnych 4 wśród wymienionych zasad podało obowiązek zmiany obuwia. Sumienne wypełnianie obowiązków dyżurnego, czyli dbałość o porządek i roślinność, to zasada wymieniona również przez 4 badanych uczniów.

Dla 13 badanych uczniów najtrudniejsza zasada do przestrzegania to cisza na lekcji i zakaz rozmów, a dla 7 stosowanie się do wszystkich zasad jest trudne. Nieco mniej, gdyż 5, uczniów odpowiedziało, że najtrudniej jest im respektować zasadę, która mówi, że głos na lekcji można zabierać tylko wtedy, gdy nauczycielka na to pozwoli. Dla 2 uczniów zakaz biegania stanowi największy problem, a dla 2 kolejnych żadne zasady nie są trudne do przestrzegania. Tylko jeden uczeń odpowiedział, że dla niego najtrudniejsze jest to, że do szkoły nie można przynosić swoich zabawek.

Znaczna część badanych uczniów – aż czternastu – z różnych klas nie wie, po co są ustalane zasady zachowania w klasie. 9 uczniów uważa, że zasady wprowadza się po to, aby nauczyciel mógł spokojnie prowadzić lekcje. Z kolei 3 uczniów jako uzasadnienie konieczności wprowadzania zasad w klasie podaje, że „są one po to, aby po prostu były i aby się ich nauczyć”. Zachowanie porządku w sali to argument dwóch kolejnych uczniów, a jeden uważa, że zasady są ustalane dla bezpieczeństwa dzieci i nauczycieli.

Według 8 badanych uczniów bójki z kolegami są łamaniem obowiązujących w klasie zasad. 6 uczniów twierdzi, że hałaśliwe zachowanie oraz krzyki zaburzają ład i porządek w klasie. Również 6 badanych za niewłaściwe zachowanie uważa niewykonywanie poleceń nauczyciela i przeszkadzanie mu w prowadzeniu lekcji. Z kolei 5 uczniów sądzi, że bieganie po klasie jest naruszaniem klasowych zasad. Dla 4 uczniów wyśmiewanie kolegów, a dla 3 rozmowa w czasie lekcji jest także łamaniem dyscypliny. Jeden uczeń odpowiedział, że koledzy, którzy w czasie lekcji nic nie robią, według niego również naruszają obowiązujące w klasie zasady.

To, co dla uczniów jest łamaniem zasad, niekoniecznie jest jednak tym samym dla nauczyciela. W związku z tym nauczyciel może w różnych sytuacjach zwracać uwagę uczniom, że ich zachowanie jest niewłaściwe. Wśród badanych nauczycieli 20% uznało, że najczęściej uczniowie zaburzają porządek na lekcji poprzez szeptki i rozmowy niezwiązane z tematem zajęć, a 15% uważa, że to ściąganie je zaburza. Nieco mniej, gdyż 14%, respondentów sądzi, że ignorowanie poleceń nauczyciela powoduje łamanie dyscypliny oraz zaburza tok lekcji. Kolejne 13% wskazuje na chodzenie po klasie, a 11% na wyśmiewanie wypowiedzi kolegów. Brak zadania to dla 10% nauczycieli przyczyna łamania dyscypliny, zaś dla 9% rozglądanie się po klasie. Z kolei 8% badanych uważa, że jedzenie w czasie lekcji zakłóca jej porządek.

3.3. Reakcja dzieci i skuteczność nauczycielskiego dyscyplinowania uczniów

Według 16% badanych nauczycieli ich reakcją na niepożądane zachowanie ucznia jest najczęściej zmiana natężenia głosu. Kolejne 14% uważa, że zazwyczaj milknie do czasu, aż uczeń zmieni swoje zachowanie na właściwe. Mowę ciała jako reakcję na złe zachowanie ucznia wykorzystuje 13% respondentów. 12,5% podchodzi do ławki ucznia, który się niewłaściwie zachowuje. Nieco mniej, gdyż 12%, badanych wykorzystuje sygnał wzrokowy, a 11% indywidualne upomnienie ucznia. Uczniów, którzy przeszkadzają podczas lekcji 8% respondentów przesadza do innej ławki, a 7% ostrzega ich przed możliwą karą. Jedynie 6,5% badanych nauczycieli odpytuje uczniów lub zadaje im dodatkowe zadanie do wykonania.

Wszyscy badani nauczyciele wprowadzają kodeks zachowania w klasie, jednak opierając się na opinii badanych uczniów, w różny sposób egzekwują jego realizację. Wśród badanych uczniów 9 odpowiedziało, że nauczyciel w sytuacji, gdy uczniowie nie przestrzegają zasad, zwraca się do nich podniesionym tonem głosu. Kolejnych ośmiu badanych stwierdziło, że nauczyciel w takiej sytuacji wpisuje do dziennika uwagę lub daje tzw. czarne serce. 7 badanych zadeklarowało, że wychowawca stosuje wobec nich słowne upomnienie. 5 badanych uważa, że nauczyciel w takiej sytuacji przesadza do innej ławki. Z kolei 4 innych uczniów stwierdziło, że nauczyciele

w sytuacji, gdy uczniowie nie przestrzegają zasad, zadają im dodatkowe zadanie lub odpytują z tematu lekcji. Padły także 4 pojedyncze odpowiedzi, że nauczyciele w takiej sytuacji wskazują na zasady, które zapisane są na gazetce lub prowadzą ucznia na rozmowę do pani pedagog. Innym stosowanym przez nauczyciela sposobem jest „groźenie” palcem lub zamknięcie na chwilę.

Wśród badanych uczniów 24 uważa, że gdy nauczyciel zwróci im uwagę, że ich zachowanie jest niewłaściwe, to je zmieniają. 5 uczniów twierdzi, że nie zmieniają swojego postępowania, gdyż uważają, że wychowawca, zwracając im uwagę, nie ma racji i jest wobec nich niesprawiedliwy. Jeden uczeń twierdzi, że nie reaguje na uwagi nauczyciela, ponieważ zwykle, gdy się niewłaściwie zachowuje, to jest to spowodowane nudą na lekcji i w ten sposób urozmaica sobie czas.

Spośród badanych nauczycieli 64% uważa, że stosowane przez środki dyscyplinujące wywołują w uczniach pozytywną zmianę, a pozostałe 36% twierdzi, że tych zmian nie ma. Spośród tych osób badanych, które zauważyły zmianę w uczniach większość (45 osób) sądzi, że po ich interwencji uczniowie się uspokajają i przez resztę lekcji starają się nie przeszkadzać. Z kolei 16 badanych zmiany te zauważa dopiero z biegiem lat. Osoby te sądzą, że w starszych klasach uczniów nie trzeba już tak często upominać, ponieważ w młodszych klasach zostały im wpojone zasady zachowania i konsekwencje ich nieprzestrzegania. Pozostała część nauczycieli, którzy zauważyli pozytywną zmianę w uczniach, uważa, że poprawa jest widoczna, ponieważ uczniowie po zastosowaniu środków dyscyplinujących sami już kontrolują swoje zachowanie i upominają się nawzajem. Świadczyć o tym może także to, że uczniowie sami proponują formę poprawy oraz odpowiednio zachowują się nawet poza szkołą, o czym informują rodzice. Jeden z nauczycieli zauważył, że uczniowie zmieniają swoje zachowanie, ale zwykle zależy to od dnia, od charakteru dziecka, a także od sytuacji. Czasem jest to poprawa tylko na chwilę, na jedną lekcję, a czasem na parę miesięcy.

Znaczna część respondentów (37%) uważa, że za brak dyscypliny na lekcji odpowiadają uczniowie, którzy pomimo tego, iż wiedzą, że w klasie obowiązują pewne zasady zachowania, i tak się do nich nie stosują. Według tej części badanych nauczycieli uczniowie mają świadomość, że ich zachowanie jest niewłaściwe, lecz nadal źle się zachowują i nie słuchają wychowawcy. 34% badanych nauczycieli uważa, że głównie to rodzice odpowiadają za brak dyscypliny na lekcji. Swoją wybiórczość argumentują tym, że rodzice od najmłodszych lat wychowują swoje dzieci i to oni spędzają z nimi najwięcej czasu. Jednak nie poświęcają zbyt wiele uwagi na wpajanie im zasad oraz nie uczą ich przestrzegania. Badani nauczyciele twierdzą, że w niektórych rodzinach nie ma w ogóle dyscypliny, a dzieciom wszystko wolno. Zaledwie 28% respondentów uważa, że to nauczyciele są odpowiedzialni za brak dyscypliny na lekcji, ponieważ to oni odpowiadają za jej przebieg. Według badanych nauczycieli, wychowawca powinien dołożyć wszelkich starań, aby uczniowie na lekcji odpowiednio się zachowywali i przestrzegali ustalonych wcześniej zasad. Jeśli nie potrafi zapanować nad klasą, to najprawdopodobniej nie potrafi zainteresować uczniów lekcją lub nie wyrobił sobie wśród nich autorytetu. Tylko jedna badana osoba zauważyła, że wszyscy – zarówno nauczyciele, uczniowie, jak i rodzice – w równej mierze odpowiadają za zachowanie ucznia na lekcji.

Podsumowanie

Dyscyplina jest zwykle rozumiana jako przestrzeganie ustalonych zasad oraz dostosowanie się do porządku panującego w danej klasie, która służy przede wszystkim dobru ucznia. Dzięki niej na lekcjach panuje ład i porządek, a uczniowie mają możliwość w spokoju przyswajać wiedzę. Podłożem niewłaściwego zachowania uczniów mogą być różne przyczyny, jednak najczęściej są to niezaspokojone podstawowe potrzeby i niewłaściwa organizacja lekcji. Chociaż w literaturze naukowej można znaleźć różne strategie radzenia sobie z niewłaściwym zachowaniem uczniów,

to autorzy niejednokrotnie podkreślają konieczność samodzielnego wypracowania sobie przez nauczycieli sposobu dyscyplinowania uczniów dopasowanego do sytuacji oraz potrzeb ucznia.

Biorąc pod uwagę wyniki badań własnych, nasuwają się pewne wnioski. Nauczyciele czerpią wiedzę na temat dyscyplinowania uczniów głównie z własnego doświadczenia, a więc wynika z tego, że większość początkujących nauczycieli nie posiada dostatecznej wiedzy na ten temat. Z przeprowadzonych badań wynika, że prawdopodobnie nauczyciele zbyt mało czasu i uwagi poświęcają na zagadnienia związane z przestrzeganiem zasad, ponieważ badani uczniowie nie wiedzą, po co są wprowadzane zasady, a także nie umieją ich wymienić. Kolejny wniosek, który wynika z przeprowadzonych badań to ten, że pomiędzy nauczycielami a rodzicami brakuje współpracy. Nauczyciele za brak dyscypliny na lekcji obwiniają rodziców, a tylko nieliczna grupa wychowawców informuje rodziców o zasadach obowiązujących w klasie i prosi ich o pomoc w przyswojeniu dziecku tych reguł. Żaden z badanych nauczycieli nie wspominał także o pedagogizacji rodziców w tym zakresie. Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie na lekcjach się nudzą i dlatego przeszkadzają. Nauczyciel jest odpowiedzialny za przebieg lekcji i powinien tak ją zorganizować bądź uatrakcyjnić, aby zainteresować uczniów tematem i zachęcić do nauki w taki sposób, aby uczniowie skupiali się wyłącznie na tym, co robi i mówi nauczyciel, a nie kolega z ławki.

Dyscyplinowanie uczniów stanowi ciągle otwarty problem, który wzbudza zainteresowanie nie tylko nauczycieli, ale też rodziców i uczniów. Pedagodzy stoją na stanowisku, że wprowadzanie od najwcześniejszych lat zasad zachowania i wytyczanie granic pozytywnie wpływa na rozwój dzieci. Z czasem reguły ustalane przez nauczyciela stają się elementem samodyscypliny ucznia, która warunkuje relacje w społeczności oraz uczy świadomych decyzji i wyborów oraz brania odpowiedzialności za własne zachowanie.

Umiejętność wprowadzania zasad dyscypliny i dyscyplinowanie jest jedną z najważniejszych kompetencji nauczyciela. Sama wiedza akademicka jest jednak niewystarczająca, aby skutecznie rozwiązywać problemy związane z dyscypliną podczas lekcji, szczególnie, że na uczelniach, w planach studiów, często brakuje miejsca na treści nauczania związane z dyscyplinowaniem i poświęca się im niewiele czasu. W związku z tym, w planach studiów pedagogicznych powinien się znaleźć moduł poświęcony dyscyplinie. Powinien on być obowiązkowy z racji tego, że dyscyplinowanie uczniów jest nieodłącznym, a zarazem ważnym elementem pracy dydaktycznej i wychowawczej. Poza tym należy także usprawnić organizację praktyk pedagogicznych. Kontakt studenta pedagogiki z rzeczywistością zawodową może stać się dla niego źródłem cennych doświadczeń oraz refleksji nad swoją pracą. Aby tak się stało, placówki, w których studenci odbywają praktyki, powinny być odpowiednio dobrane. Proces celowego doboru placówek jest ważny, ponieważ wzorcowe zachowania nauczycieli zostają na długo utrwalone w pamięci studentów. Uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli powinny dołożyć wszelkich starań, aby podjąć współpracę z placówkami, które są otwarte na ucznia oraz jego rozwój, a pracujący w nich nauczyciele są kreatywni, twórczy oraz konstruktywnie radzą sobie z różnymi nieprzewidywalnymi sytuacjami edukacyjnymi, w tym także związanymi z dyscyplinowaniem uczniów.

Dyscyplina szkolna ma na celu przede wszystkim wdrożenie uczniów do samodyscypliny, a także wpojenie im pewnych wartości i prawidłowych zachowań. Przyzwyczajanie uczniów do respektowania zasad powinno rozpocząć się od najmłodszych lat. Uczniowie już na etapie edukacji wczesnoszkolnej oczekują od nauczycieli przejrzystych i jasnych wymagań oraz oczekiwań w stosunku do nich. Aby uzyskać lepsze efekty w kształtowaniu w uczniach samodyscypliny, myślę, że warto przeprowadzić z uczniami cykl zajęć, które nauczą ich kontrolowania swoich emocji i zachowań. Zajęcia mogą się odbywać w ramach tematyki zajęć wychowawczych.

Myślę, że w dobie stale zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych istnieje konieczność ciągłego doskonalenia praktyki edukacyjnej. To, co kilka lat temu w nauczaniu było ważne, dzisiaj jest już nieaktualne, także w zakresie dyscyplinowania uczniów. Na koniec warto podkreślić, że konsekwentne respektowanie zasad panujących w klasie szkolnej umożliwia uczniom naukę w odpowiednich warunkach, ale także przyniesie rezultaty w przyszłości, gdyż sukcesywnie przygotowuje uczniów do życia i współdziałania w grupie rówieśniczej według określonych zasad społecznych.

Bibliografia

- Banasiak, M., Wołowska, A. (red.). (2015). *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*. Warszawa: Difin.
- Jachimowicz, J. (2018). *Komunikowania się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Kocór, M. (2010). *Wybrane aspekty pracy wychowawcy klasy. Studium teoretyczno-empiryczne*. Rzeszów: Mitel.
- Kohn, A. (2006). *Beyond discipline. From compliance to community*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kołodziejczyk, J. (2005). *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Kraków: Sophia.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B. (2004). Dyscyplina w szkole – kontrola zachowania i uczenia się. W: J. Lubowiecka (red.), *Powinności wychowawcze nauczyciela. O teorii i praktyce wychowania w szkole* (s. 114-128). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele, a dyscyplina w klasie szkolnej: przekonania, strategie, kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Levin, J., Nolan, J.F. (2000). *Principles of Classroom Management. A Professional Decision Making Model*. Boston: MA Allyn and Bacon.
- Łoskot, M. (2015). Stawianie granic uczniom. Jak to robić umiejętnie? *Głos Pedagogiczny*, 69, 4-7.
- Łukasik, I.M., Pankowska, D. (2015). Ład i dyscyplina na lekcji. W: D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba, *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela wychowawcy* (s. 25-63). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Murawska, A. (2003). Dyscyplina szkolna. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. I, A-F). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mysior, R. (2015). Robię, co mi się podoba – dyscyplina w klasie szkolnej. *Życie Szkoły*, 7, 24-27.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Paszkiewicz, A. (2016). Dyscyplina w wychowaniu w zgodzie czy w sprzeczności z podmiotowością dziecka? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 9-15.
- Reber, A. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Siegel, D.J., Bryson, T.P. (2015). *Grzeczne dziecko*. Warszawa: MUZA SA.
- Struzik, A. (2014). Zachowania uczniów zakłócające proces edukacji wczesnoszkolnej. W: *Acta Paedagogicae* (Annus IX, s. 122-133). Presov: Presovska Univerzita.
- Szmaus-Jackowska, A. (2015). Śmietnik na głowie, czyli problem dyscypliny na lekcji. W: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole* (s. 63-78). Warszawa: Difin.
- Zacłona, Z. (2011). Dyscyplina i dyscyplinowanie dzieci we wczesnej edukacji szkolnej. *Acta Paedagogicae* (Annus VII, s. 139-153). Presov: Presovska Univerzita.

Natalia KULIG

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

ZACHOWANIA AGRESYWNE DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM – ANALIZA WYBRANYCH ZAGADNIEŃ

Streszczenie

Zachowania agresywne powodują ogromne zaniepokojenie społeczne, które niestety przenika do codziennego życia dzieci i ich rodzin. O agresji można usłyszeć w środowisku rodzinnym, szkolnym, w zakładach pracy czy też placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Agresja generuje w dziecku różnorakie problemy, które nie zawsze są jednoznaczne i widoczne. Skutki zachowań agresywnych są bardzo poważne dla dalszego rozwoju indywidualnego dzieci. Prawidłowego funkcjonowania jednostki nie można pogodzić z występującym u niej zachowaniem agresywnym, gdyż poddanie się czyjejś kontroli eliminuje autonomię. Występujące w otoczeniu dzieci negatywne czynniki pociągają za sobą wiele złych konsekwencji, które z pewnością przyczynią się do rozwoju zachowań agresywnych. W niniejszym opracowaniu przedstawiono przyczyny zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz zachowania występujące u sprawcy po działaniu agresywnym.

Słowa kluczowe: agresja dziecięca, dziecko w młodszym wieku szkolnym, przyczyny agresji, sprawcy agresji, zachowania agresywne.

Summary

Aggressive behavior causes great social anxiety, which unfortunately penetrates into the everyday life of children and their families. You can hear about aggression in the family and school environment, in workplaces or in care and educational institutions. Aggression generates various problems in the child, which are not always clear and visible. The effects of aggressive behavior are very serious for the further individual development of children. The proper functioning of the individual cannot be reconciled with the aggressive behavior occurring in him, because surrendering to someone else's control eliminates autonomy. The negative factors that occur in the environment of children entail many bad consequences that will certainly contribute to the development of aggressive behavior. This study presents the causes of aggressive behavior in younger school-age children and the behavior of the perpetrator after aggressive action.

Key words: child aggression, a child at a younger school age, causes of aggression, perpetrators of aggression, aggressive behavior.

1. Wybrane zagadnienia zachowań agresywnych – analiza literatury

Zjawisko agresji jest niepokojącym problemem, który coraz częściej można zauważyć również wśród dzieci. Niezależnie od tego, czy dotyczy on zniszczenia przez dziecko w przedszkolu rysunku namalowanego przez kolegę, czy dokuczania, przezywania, kopania i bicia innych dzieci w szkole, wywołuje ogromne zaniepokojenie. Te zachowania antyspołeczne występują nie tylko w świecie dorosłych, ale również wśród dzieci i młodzieży. W obecnych czasach agresja staje się dla dzieci instrumentem, dzięki któremu osiągnięcie zamierzonych celów staje się łatwiejsze. Sprawcy zachowań agresywnych nie oceniają swojego postępowania jako niewłaściwe, a winą za swoje zachowanie obarczają innych. Zazwyczaj to ofiary agresji mają świadomość istnienia tego problemu. Coraz częściej obserwuje się wzrost czynów agresywnych na terenie szkoły, czyli w placówce, która została powołana do wychowywania oraz kształcenia. Z tego też względu istotne jest skupienie się na przyczynach występowania tego negatywnego zjawiska u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

W literaturze naukowej możemy odszukać różne koncepcje dotyczące powstawania zachowań agresywnych. Warto zwrócić uwagę na trzy najważniejsze czynniki, które wpływają na pojawianie się tego problemu: biologiczne, występujące w środowisku rodzinnym oraz te, które ukazują się w środowisku szkolnym (Kołodziejczyk, 2004, s. 10).

Czynniki biologiczne dotyczą głównie wszystkich zaburzeń neurologicznych, jak również nieprawidłowości w równowadze chemicznej organizmu. Decydującą rolę mają tutaj wszelkiego rodzaju wrodzone czy nabyte uszkodzenia mózgu, takie jak: zmiany nowotworowe, guzy czy krwiaki. Agresja jest także związana z ważnym elementem osobowości, czyli z temperamentem. Odgrywa on zasadniczą rolę w powstawaniu zachowań agresywnych. Dzieci, które posiadają mocniejszy temperament, a więc są bardziej ruchliwe oraz szybciej reagujące na różne bodźce w większym stopniu są narażone na wytworzenie się u nich agresywnych wzorców zachowań niż dzieci spokojniejsze. Należy też podkreślić, że czynniki, które są związane z temperamentem mają mniej istotne znaczenie w występowaniu zachowań agresywnych u dzieci niż czynniki odnoszące się do zaburzeń neurologicznych.

Rodzina jest najważniejszym miejscem, w którym jednostka modeluje różne formy swojego zachowania poprzez proces socjalizacji. To ona w znaczy sposób oddziałuje na dziecko od narodzenia do okresu dojrzewania. Kolejne czynniki, które dotyczą pojawiania się agresji u dzieci występują w środowisku rodzinnym. Niejednokrotnie stwierdza się, że dziecko wynosi złe zachowania z domu, jednak trzeba dodać, że część czynników występuje poza kontrolą rodzicielską. Możemy tutaj wyróżnić czynniki rodzinne, wpływające na zachowania agresywne u dzieci, takie jak: nieobecność lub brak ojca/matki, niezgoda panująca w małżeństwie, depresja matki/ojca, ciągłe kłótnie rodziców, złe warunki ekonomiczne w rodzinie, rodzina wielodzietna. Wymienione wyżej czynniki mogą wpływać na agresję występującą u dzieci lub są rezultatem ich agresywnego sposobu postępowania. Przykładem może być posiadanie dziecka, które jest nadmiernie ruchliwe i agresywne, irytujące swoim zachowaniem rodziców, lecz z drugiej strony zirytowani oraz zdenerwowani rodzice mogą wywoływać agresję u dziecka. Związane z rozwojem i wychowaniem dziecka w środowisku rodzinnym czynniki, które przyczyniają się do powstawania agresji, dotyczą również nastawienia rodziców oraz relacji pomiędzy rodzicami a dzieckiem. Za najważniejsze można tutaj uznać:

- 1) niewłaściwe emocjonalne podejście rodziców – charakteryzuje się brakiem lub utratą bliskich więzi, rodzinnego ciepła, zwłaszcza w początkowych latach życia dziecka;
- 2) dopuszczanie przez rodzica do zachowań agresywnych dziecka – przyzwalanie i nie reagowanie na występującą u dziecka agresję względem rodzica, rodzeństwa, kolegów czy nauczycieli, które doprowadzają do wzrostu agresywnego postępowania;
- 3) stosowanie przez opiekunów wychowawczych metod, które opierają się na sile, np.: kary cielesne, wpływające na złość i agresję u dzieci (Stachowicz-Piotrowska, 2006, s. 128-130);

Rodziny, które niepoprawnie funkcjonują, tzw. rodziny dysfunkcyjne, mogą mieć problemy z rozwijaniem u dzieci takich cech, jak: wyrozumiałość, empatia, zrozumienie bądź życzliwość. Rodzicom trudno jest opiekować się dziećmi, akceptować ich wady czy szanować ich uczucia. Dziecko wychowujące się w takiej rodzinie może mieć zaburzone odczuwanie empatii, jak również będzie niewrażliwe na krzywdę, która dzieje się innym ludziom. Poszczególne członkowie takiej rodziny idą własną drogą, nie pomagają sobie, mają własne poglądy i nie realizują wspólnych założeń. W rodzinach dysfunkcyjnych można się spotkać z tendencją lekceważenia dzieci przez rodziców. Nie traktuje się ich jako istotnych członków rodziny, ze względu na to, że są tylko dziećmi. Prawdopodobnie doprowadzi to do tego, że jednostka utraci poczucie ważności oraz

wartości, dlatego też, aby zrekompensować sobie bolesne emocje, doznaje chęci dominowania nad innymi, a najczęściej są to osoby młodsze i słabsze. Może również okazać się, że rodziny nie aktywizują dziecka do rozwijania społecznych wartości, czyli szczerości lub uczciwości, a zamiast tego pokazują dziecku bierne stanowisko, dotyczące relacji międzyludzkich. Zdarza się czasami tak, że wymienione czynniki mogą mieć marginalny wpływ na powstawanie zachowań agresywnych, a konkretnego źródła należy szukać w innym miejscu (Biel, 2014, s. 7).

Szkoła jest placówką o charakterze oświatowo-wychowawczym, która zajmuje się kształceniem i wychowaniem dziecka, a także miejscem, w którym przebywa ono co najmniej kilka godzin w ciągu całego dnia. Z tego też względu należy wspomnieć o kilku obszarach, które mają znaczenie w rozwijaniu, wyzwalaniu i wzmacnianiu zachowań agresywnych u dzieci na terenie szkoły. W literaturze specjalistycznej wyróżnia się trzy takie czynniki:

- 1) powiązane ze szkołą i jej organizacją – odnoszą się do zbyt dużej liczby dzieci w klasach, przepełnione korytarze oraz łazienki szkolne, które powodują ograniczoną ruchliwość, nauka na zmiany, łączenie klas, oświetlenie sali, a także jej wystrój, poziom hałasu, nieodpowiednia kontrola uczniów, jak również częste zmiany nauczycieli stanowią istotny czynnik generujący agresywne postawy dzieci;
- 2) psychologiczne – nawiązują do frustracji, która wynika z niepoprawnego kontaktu z dorosłymi osobami lub zachowania agresywnego występującego z ich strony. Dziecko ma zaniżone poczucie wartości, czyli posiada niską samoocenę i połączone jest z wieloma negatywnymi komunikatami otrzymywanymi od ludzi dorosłych. Bardzo trudno mu jest poradzić sobie z przeżywaniem negatywnych oraz silnych uczuć, a także rozwiązywać sytuacje konfliktowe;
- 3) związane z relacjami dotyczącymi nauczyciela i ucznia – opierają się na kontrowersyjnych sytuacjach, rozwiązywanych przez osoby dorosłe w sposób siłowy, a także na niepoprawnym sposobie komunikacji z dziećmi poprzez ciągłe krytykowanie ich czy poniżanie. Dotyczą również niekonsekwentnych metod dyscyplinujących uczniów na lekcjach (Kołodziejczyk, 2004, s. 10-12).

Przyczyn występowania agresji można dopatrywać się także w braku posiadania autorytetu, który sprawia, że dziecko nie ma wzoru do naśladowania. Najwyraźniej wynika to z tego, że autorytetem dla dzieci są postacie stworzone przez telewizję, gry czy Internet, które niekoniecznie są godne naśladowania, dlatego też bardzo często to właśnie media odgrywają ważną rolę w rozpowszechnianiu się agresji wśród dzieci. Ukazują brutalne sceny, które odbijają na ich psychice głębokie piętno. Oglądanie takich obrazów może powodować, że wzrośnie znieczulenie wśród dzieci, które przyczyni się do rozwoju zachowań agresywnych. Obecnie coraz więcej dzieci ogląda telewizję oraz gra w gry komputerowe, nie zastanawiając się nad tym, jakie szkody może to wyrządzić, a także jak szybko wpływa to na pojawienie się agresji u dzieci (Wolińska, 2018, s. 251-253). Agresja jest to niepokojące zjawisko, z którym spotykamy się zarówno w szkole, jak też środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Jak można zauważyć, wyróżnia się wiele czynników, które sprzyjają powstawaniu zachowań agresywnych u dzieci.

Agresja jest dla niektórych dzieci formą atrakcyjnego postępowania, dzięki któremu dostarczają sobie wielu wzmocnień, które według nich są pozytywne. Jest to w pewnym sensie środek służący do odreagowania i wyrażania skrywanych emocji, a także zaspokojenia swoich potrzeb. Zachowania te są łatwe do wykonania, pokazują siłę, jaką posiada jednostka, wzbudzają ciekawość, ułatwiają zdobycie czyjegoś uznania. Wyrządzanie innym krzywdy sprawia przyjemność, ponieważ pozwala sobie dowartościować oraz zaspokoić potrzebę panowania nad kimś. Agresja, którą sprawca kieruje się względem ofiary, jest zagrożeniem dla jej zdrowia psychicznego oraz

fizycznego, ale także destrukcyjnie oddziałuje na sprawcę oraz świadka całego zdarzenia. Negatywne konsekwencje zachowań agresywnych dotyczą każdego z nich i mogą pozostawić piętno na dalszym ich rozwoju. Często można spotkać się z poglądem, że sprawcy agresji to w dużej mierze dzieci mało pewne siebie, które chcą odreagować swoje problemy na rówieśnikach. Badania naukowe pokazują, że nie do końca tak jest. Działanie szkolnych prześladowców można nazwać proaktywnym. Dotyczy ono tego, że sami opracowują plan i przystępują do działania agresywnego, a głównym ich celem jest nie tylko cierpienie i krzywda ofiary, ale także satysfakcja z dominacji oraz podporządkowanie sobie ofiary. Sprawcy agresji są świadomi tego, że gdy postąpią agresywnie, to osiągną zakładane i korzystne dla siebie cele. Dążą do uzyskania w ten sposób kontroli w obrębie swojego otoczenia i zdobycia priorytetowej pozycji wśród kolegów. Osiągają to często poprzez zastraszenie innych (Kirwil, 2004, s. 7-15).

W literaturze przedmiotu dotyczącej agresji omawiane są też czynniki, które określają sprawcę agresji szkolnej. Dzieci, które zachowują się agresywnie wobec innych, zazwyczaj:

- a) są sprawne fizycznie, silniejsze oraz starsze od swoich ofiar;
- b) są pełne energii, aktywne, próbują podporządkować sobie innych, poprzez dominację nad całym otoczeniem;
- c) bardzo często stają się impulsywne, łatwo się denerwują, a gdy coś im nie wychodzi, wpadają we frustrację;
- d) nie postępują zgodnie z regułami i normami obowiązującymi w społeczeństwie;
- e) wybierają złe towarzystwo, co przyczynia się m.in. do kradzieży i sięgania po różnego rodzaju używki, a także niejednokrotnie wchodzą w konflikt z prawem;
- f) przeważnie buntują się przeciw temu, co powiedzieli dorośli, chociaż może być tak, że boją się mocniejszych do siebie;
- g) wśród rówieśników mają opinię mocnych i twardych, nie ukazują wstydu, empatii w stosunku do innych osób, ale również nie ujawniają poczucia winy;
- h) są bardzo pewne, a także zadowolone z siebie i własnych dokonań;
- i) im mają więcej lat, tym ich negatywny stosunek do szkoły wzrasta, a tym samym mają gorsze oceny;
- j) w grupie swoich kolegów zazwyczaj są najpopularniejsze (Czemierowska-Koruba, 2015, s. 10-11).

Sprawcy agresji bardzo często sprawiają wrażenie odważnych i pewnych siebie osób. Podczas prześladowania innych potwierdzają to zarówno przed rówieśnikami, ale też przed samym sobą. Mimo to agresja często jest ich maską, dzięki której mogą ukryć przed społeczeństwem nieumiejętność zaspokojenia swoich potrzeb psychicznych, uczucie bezradności, niemożność poradzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz niskie poczucie własnej wartości. Może to być także jakiegoś rodzaju forma zwrócenia uwagi na siebie oraz ukrycie złych relacji, w kontaktach z osobami dorosłymi, szczególnie z rodzicami. Badania informują o tym, że środowisko, z którego pochodzi dziecko zachowujące się agresywnie, cechuje:

- niesprzyjająca atmosfera pochodząca z impulsywnych zachowań członków rodziny;
- duża liczba osób, które wychowują dziecko i stosują mało konsekwentne metody wychowania;
- zbyt mało wzmocnień pozytywnych, a przewaga stosowania kar (Łuczak, 2009, s. 16-18).

Dzieci, które zachowują się agresywnie w stosunku do innych, mają często niską samokontrolę i często nadużywają siły fizycznej. Nierealne jest wyodrębnienie jednego wzoru sprawcy, ale można powiedzieć, że dziecko, które posługuje się agresją wobec innych, ma:

- charakterystyczny sposób odbierania i interpretowania sytuacji z otoczenia. Jednostka uznaje różne sytuacje w charakterze prowokujących, zagrażających i frustrujących;
- mocno utrwalone nawyki zachowania agresywnego. Mogą one powstać, gdy dziecko uczy się agresji przez naśladownictwo czy obserwację takich zachowań, ale również poprzez przydzielanie nagród za negatywne postępowania;
- słaby mechanizm kontrolowania zachowań agresywnych. Dziecko agresywne nie posiada niektórych potrzeb społecznych, takich jak potrzeba akceptacji i przynależności ze strony otoczenia. W konsekwencji może prowadzić to do słabego uwewnętrznienia wartości i norm społecznych. U osób, które postępują agresywnie, zachowania kontrolowane są zazwyczaj przez zewnętrzne czynniki, szczególnie poprzez oczekiwanie nagrody za agresję;
- określoną predyspozycję wrodzoną, która polega na pobudzeniu pewnej sytuacji gniewem, dzięki czemu osiąga większe natężenie emocji (Karłyk-Ćwik, 2017, s. 270-274).

Sprawca agresji zazwyczaj chce za wszelką cenę zdobyć uznanie wśród swoich rówieśników poprzez negatywne postępowanie, gdyż w większości przypadków nie udaje się mu tego dokonać w inny sposób. Dla niektórych dzieci całkowite izolowanie się jest o wiele gorsze niż sama agresja. Wolą one cierpieć i zwracać w ten sposób uwagę na siebie niż być w żaden sposób niezauważalne. Uczeń agresywny wyrządza krzywdę innym i sprawia mu to dużą przyjemność, a do jego zachowania przyczynia się wewnętrzne cierpienie, które wynika z niezaspokojenia i niezrozumienia swoich potrzeb. Najczęściej jest tak, że nie można uzyskać historii z wcześniejszych negatywnych zachowań dziecka lub często ludzie nie zastanawiają się nad tym, co doprowadza do występowania u niego agresji. Zdarza się również tak, że zachowania agresywne poprzedzają bezskutecznie ponawiane próby rozwiązywania problemów bez stosowania agresji.

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Szczególnie istotne dla założeń metodologicznych są m.in. metody badań i informacje, które zostaną uzyskane w ciągu przeprowadzonych badań oraz dane przedstawione w sposób ilościowy bądź jakościowy. Nadrzędnym celem metodologii badań jest utworzenie jak najlepszych sposobów badania oraz pomiaru pewnych zjawisk. Im dokładniejsze są metody badawcze, tym wyniki z pewnością będą wiarygodniejsze. Niezbędnym elementem, który jest ściśle związany z czynnościami naukowymi, jest określenie problemów badawczych.

W badaniach diagnostycznych podjęte zostały dwa problemy, ujęte w następujące pytania:

- 1) Dlaczego dzieci w młodszym wieku szkolnym zachowują się agresywnie?
- 2) Jakie zachowania przejawiają sprawcy po działaniu agresywnym?

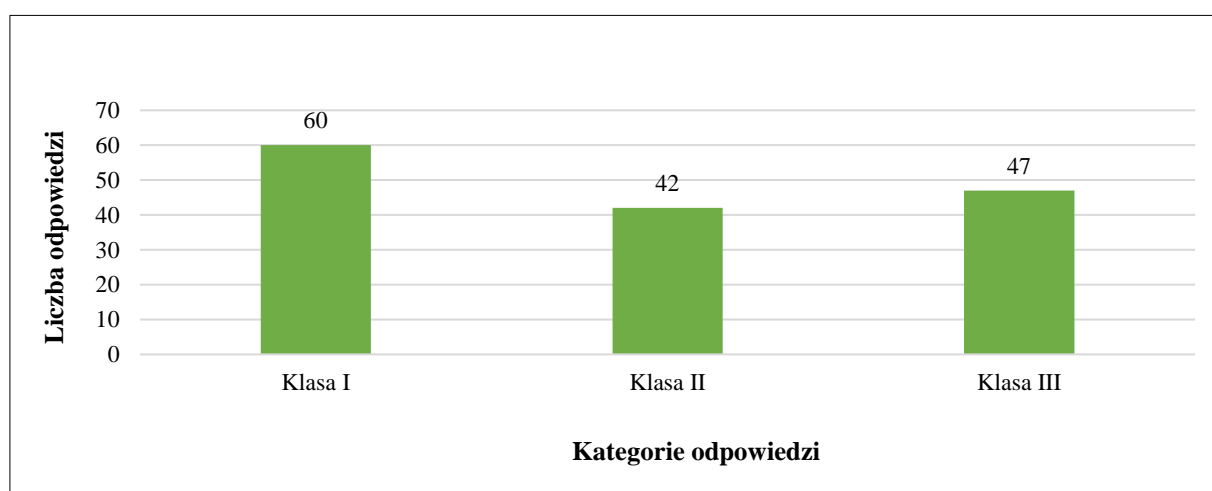
Zasadniczym warunkiem, potrzebnym badaczowi do prawidłowego przeprowadzenia badań, jest wybranie odpowiednich metod, technik, a także narzędzi badawczych, które zostaną wykorzystane w badaniach naukowych. Jest to konieczne i bezwzględnie potrzebne, ponieważ umożliwi osiągnięcie celu założonego przez osobę prowadzącą badania. W prowadzonych badaniach dotyczących przyczyn zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Jest ona określonym sposobem pozyskiwania różnego rodzaju wiedzy, związanej z opiniami oraz poglądami właściwej grupy społecznej, a także kierunkami rozwoju danych zjawisk. Metoda ta skupia się na konkretnej grupie badawczej, w której występuje odpowiedni problem poddany badaniu (Pilch, Bauman, 2001, s. 78).

W badaniach naukowych można stosować różnorodne techniki badań, które pozwolą uzyskać sprawdzalne informacje, fakty czy opinie. Do przeprowadzenia badań nad przyczynami występowania agresji u dzieci wykorzystałam technikę ankiety i wywiadu.

Przedmiot, który jest niezbędny do realizacji konkretnej techniki badań to narzędzie badawcze, pozwalające na lepsze rozwiązanie problemu postawionego przez badacza. Podczas przeprowadzonych badań zbudowałam narzędzie, jakim był samodzielnie wykonany kwestionariusz ankiety dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Jego celem było określenie wiedzy nauczycieli na temat przyczyn występowania zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Kwestionariusz ten był anonimowy i zawierał 14 pytań, w tym pytania otwarte, półotwarte oraz zamknięte. Znajdowały się w nim pytania jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru (6 pytań jednokrotnego wyboru i 5 pytań wielokrotnego wyboru). Pytania dotyczyły przyczyn występowania u dzieci agresji, ale również jej rodzajów, miejsc, w których najczęściej dochodzi do niewłaściwego postępowania dzieci, a także obejmowały treści związane z przeciwdziałaniem agresji u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Istotną techniką badawczą, którą osoba prowadząca badanie może wykorzystać, aby zebrać materiały do swoich badań, jest wywiad, czyli określana rozmowa badacza z respondentem lub kilkoma respondentami, z wykorzystaniem wcześniej opracowanego kwestionariusza lub dyspozycji. Dla potrzeb moich badań wykorzystałam kwestionariusz wywiadu z uczniami w młodszym wieku szkolnym. Celem wywiadu było pozyskanie informacji od uczniów dotyczących przyczyn występowania u dzieci agresji. Kwestionariusz wywiadu składał się z 9 pytań. Dzieci miały odpowiedzieć na pytania dotyczące powodów występowania zachowań agresywnych, ich rodzajów, które zaobserwowały u swoich kolegów, miejsc w szkole, w których te zachowania najczęściej występują, a także jak nauczyciele w ich szkole reagują na niewłaściwe postępowania uczniów. Dzięki temu, że wywiad przeprowadzany jest w bezpośrednim kontakcie z osobą badaną, można zaobserwować, jak dziecko zachowuje się podczas rozmowy, czy jest wystraszone, czy się czegoś boi, mówiąc na temat zachowań agresywnych, czy raczej jest spokojne. Myślę, że jest to istotna kwestia, która pozwoliła na dokładniejsze przeprowadzenie badań.

Podstawowa grupa badawcza obejmowała 149 uczniów, którzy uczęszczają do klas edukacji wczesnoszkolnej w Piwnicznej-Zdrój. W gronie badanych dzieci znajdowało się 85 chłopców i 64 dziewczynki. Liczbę uczniów z poszczególnych klas I, II, oraz III biorących udział w badaniu przedstawiono na rysunku 1.



Rysunek 1. Liczba uczniów klas edukacji wczesnoszkolnej (N=149).

Źródło: badania własne.

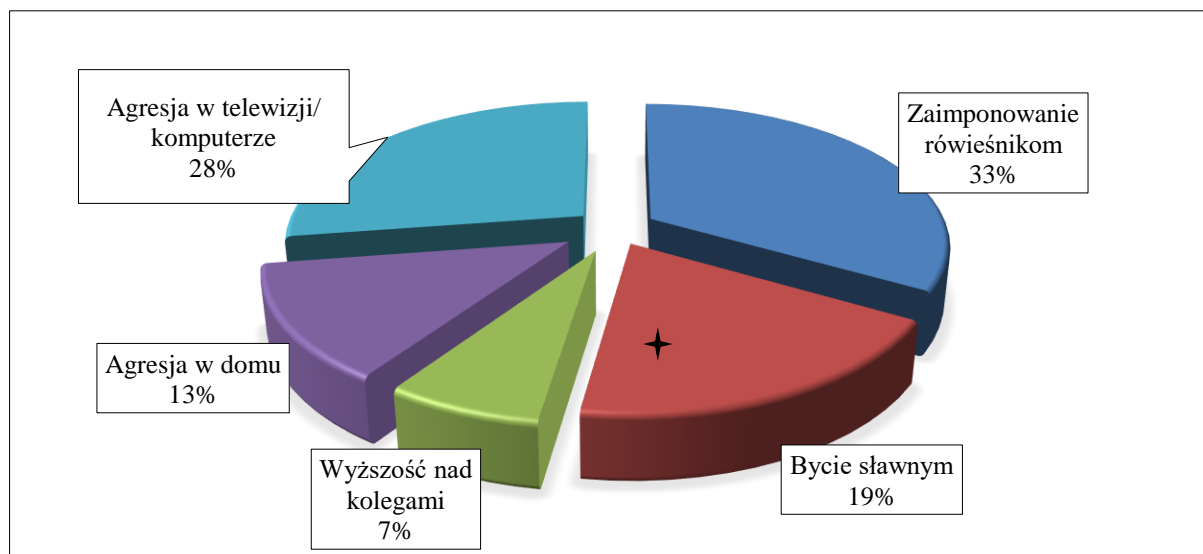
Największa liczba uczniów, którzy zostali zaproszeni do badań, to dzieci z klas I, gdyż są to trzy liczne oddziały, a najmniejsza liczba uczniów była w klasach II.

Grupa, która uzupełniała moje badania składała się z nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w Piwnicznej-Zdrój, obejmując 7 osób. Dodatkowo tę grupę badawczą poszerzyłam o nauczycieli studiujących na II roku studiów magisterskich w PWSZ w Nowym Sączu, którzy pracują już z uczniami w młodszym wieku szkolnym, a także o inne osoby z ich szkół – grupa ta składała się z 50 nauczycieli. Łącznie liczba nauczycieli biorących udział w badaniu wynosiła 57 osób. Nauczycielom zostały rozdane ankiety, których otrzymałam tyle, ile było badanych nauczycieli, tj. 57. Każda z nich została poprawnie wypełniona. Wszystkie osoby biorące udział w badaniu były kobietami, a staż ich pracy wahał się między 1. rokiem a 15 latami. Najwięcej wychowawców było z klas I – aż 35 osób, z klas II liczba nauczycieli obejmowała 12 osób, natomiast najmniej było w z klas III, bo tylko 10 osób.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Przyczyny zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Podjęłam badania dotyczące przyczyn zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym, postanowiłam zapytać nauczycieli klas I-III, dlaczego ich zdaniem dzieci przejawiają agresję w swoim zachowaniu. Jest to istotne pytanie, skierowane do wychowawców, które ukazało czynniki wpływające na zachowania agresywne uczniów. Mieli oni do wyboru więcej niż jedną odpowiedź.



Rysunek 2. Przyczyny zachowań agresywnych uczniów w młodszym wieku szkolnym w opinii nauczycieli (N=57).

Procent liczony od łącznej liczby odpowiedzi – 168.

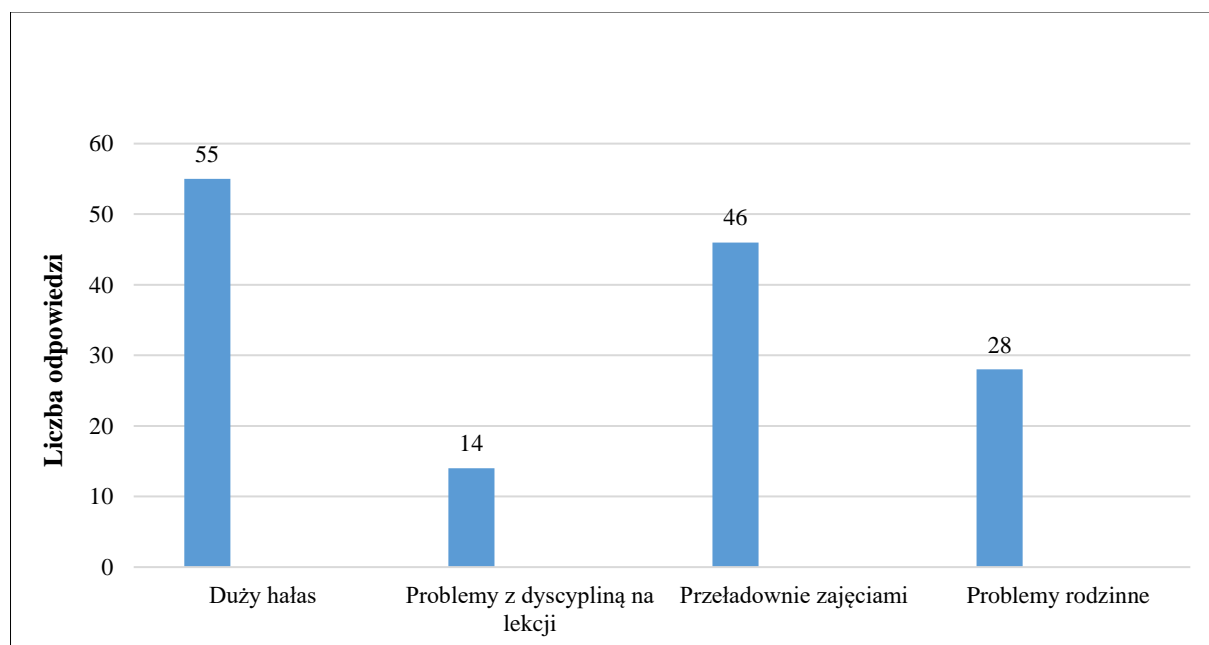
Źródło: badania własne.

Prezentowane na rysunku 2 dane ilościowe pokazują, że najczęstszą przyczyną występowania zachowań agresywnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym według nauczycieli jest chęć zaimponowania swoim rówieśnikom (33% odpowiedzi). Dzieci, nie zważając na konsekwencje swoich działań, postępują agresywnie względem swoich rówieśników i tym samym zdobywają zainteresowanie bądź uznanie swoich kolegów z grupy. Nieco mniej odpowiedzi dotyczyło agresji przedstawianej w telewizji czy komputerze (28% odpowiedzi). Można przypuszczać, że dzieci spędzają zbyt dużo czasu na oglądaniu bajek ze scenami przemocy czy graniu w gry komputerowe,

które zawierają elementy agresji. Następną w kolejności jest chęć bycia sławnym (19% odpowiedzi). Być może uczniowie uważają, że gdy zachowują się agresywnie, to wzrasta ich sława w oczach kolegów, dlatego może nie przeszkadzać im to, że wyrządzają komuś krzywdę. Niepokój budzą odpowiedzi nauczycieli, że przyczyną zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest agresja w domu (13% odpowiedzi). Przypuszczać można, że uczniowie zgłaszali tym nauczycielom, że zauważyli w domu takie zachowania. Kolejną przyczyną wymienianą przez wychowawców jest poczucie wyższości nad kolegami (7% odpowiedzi). Gdy dzieci przejawiają agresję w swoim zachowaniu, mogą czuć się silniejsze od swoich rówieśników i możliwe, że przeważa wtedy w ich myśleniu poczucie wyższości i panowania.

W celu zdobycia szczegółowych danych faktograficznych dotyczących przyczyn zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym zapytałam uczniów, czy zauważyli niewłaściwe postępowania swoich kolegów i czym mogą te zachowania być spowodowane. Wśród wypowiedzi 30 badanych dzieci klas I-III edukacji wczesnoszkolnej można wyróżnić takie przyczyny zachowań agresywnych, jak: chęć zwrócenia na siebie uwagi kolegów z grupy i zaimponowania im, niezaspokojona potrzeba ruchu, stawianie za dużych wymagań dziecku, z którymi nie może sobie poradzić (określali to jako „zbyt trudne zadania domowe i ćwiczenia na lekcji, których nie potrafię zrobić”), naśladowanie agresywnych zachowań u starszego rodzeństwa (twierdzili tutaj, że „mój brat tak robi, więc ja też chciałem spróbować”). Podawały także, że niewłaściwe zachowanie wynika z tego, iż według nich takim postępowaniem można coś zyskać, coś na czym komuś bardzo zależy. Sądziły, że jeżeli czegoś nie potrafią osiągnąć dobrym zachowaniem, to może osiągną to tym niewłaściwym. Można zauważyć, że opinie dzieci na temat przyczyn zachowań agresywnych są zbliżone do opinii nauczycieli, co może wynikać z tego, że takie przyczyny faktycznie występują i wpływają na pojawiającą się u dzieci agresję.

Chcąc sprecyzować informacje dotyczące przyczyn zachowań agresywnych, zbadalam także, jakie czynniki według nauczycieli decydują o pojawieniu się u dzieci agresji w ich zachowaniu.



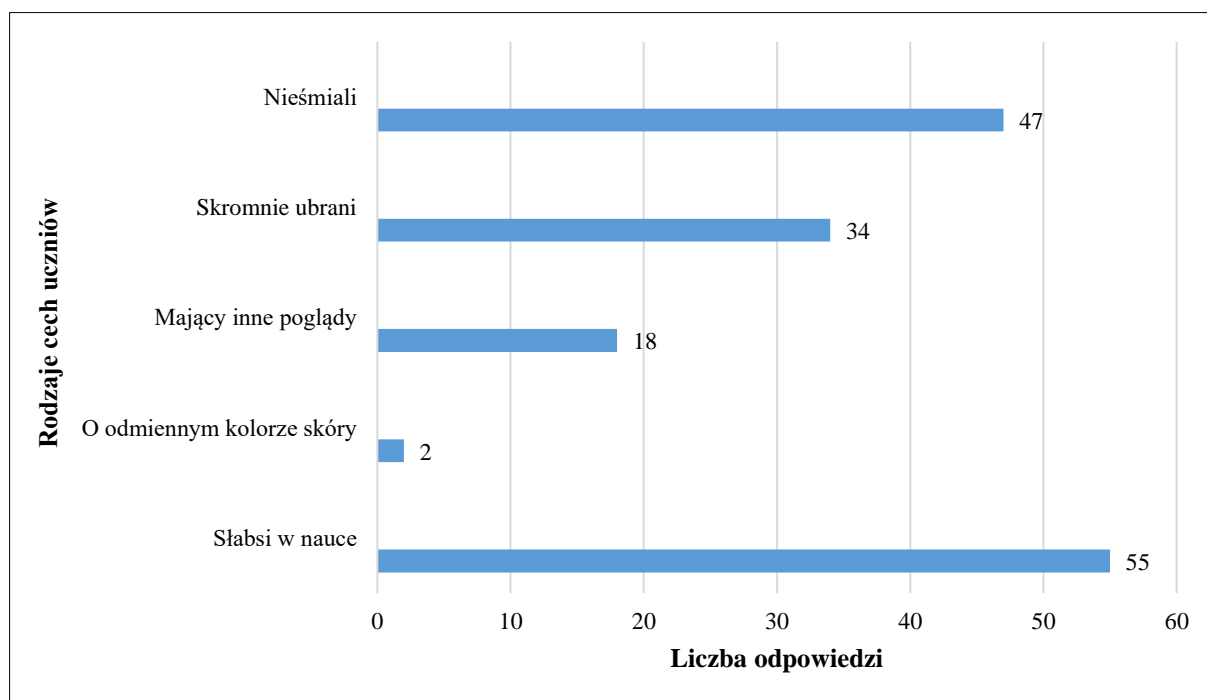
Rysunek 3. Czynniki wpływające na zachowania agresywne uczniów w młodszym wieku szkolnym (N=57).

Łącznie 57 nauczycieli udzieliło 143 odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Według badanych nauczycieli, uczniowie w młodszym wieku szkolnym są narażeni na 4 czynniki, które negatywnie oddziałują na ich zachowania. Najistotniejszym z nich jest zbyt duży hałas na przerwach międzylekcyjnych w szkole (55 odpowiedzi). To fakt, że uczniowie i nauczyciele są narażeni na duży hałas, który może przyczyniać się do występowania niepoprawnych zachowań u dzieci. Kolejnym czynnikiem jest zbyt dużo zajęć w szkole (46 odpowiedzi). W obecnych czasach można zauważyć, że uczniowie mają dużo zajęć zarówno dydaktycznych w szkole, jak i dodatkowych, co może wiązać się z przemęczeniem uczniów, które wywołuje agresję w ich zachowaniu, gdyż mogą chcieć odreagować stres oraz wyczerpanie związane z lekcjami na których uczestniczyli. 28 nauczycieli stwierdziło, że to problemy rodzinne są czynnikiem wywołującym zachowania agresywne wśród uczniów. Dzieci często opowiadają nauczycielom o swoich problemach, nawet tych związanych ze swoją rodziną – być może stąd wychowawcy wiedzą, że zachowania agresywne ich uczniów mają związek ze środowiskiem rodzinnym. Najmniej nauczycieli, gdyż tylko 14 zaznaczyło, że czynnikiem wpływającym na agresję dzieci są problemy z utrzymaniem dyscypliny podczas lekcji przez nauczycieli. Najwyraźniej to także może oddziaływać na niewłaściwe postępowania uczniów. Dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą mieć problemy z koncentracją, a także kontrolowaniem swojego zachowania przez dłuższy czas.

W celu precyzyjnej odpowiedzi na postawione pytanie dotyczące przyczyn zachowań agresywnych dzieci, ważne dla mnie było ustalenie, którzy uczniowie są najczęściej narażeni na zachowania agresywne swoich rówieśników.



Rysunek 4. Cechy uczniów najczęściej narażonych na zachowania agresywne swoich rówieśników według nauczycieli (N=57).

Łączna liczba odpowiedzi to 156.

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi nauczycieli na temat cech uczniów, którzy są najczęściej narażeni na zachowania agresywne swoich rówieśników przedstawiają się w następujący sposób: 55 wychowawców uznaje, że dzieci, które słabiej się uczą są najbardziej podatne na agresję ze strony swoich kolegów. Nieco mniej, gdyż 47 nauczycieli deklaruje, że to uczniowie nieśmiali mogą najczęściej ulegać zachowaniom agresywnym swoich rówieśników. Niektórzy nauczyciele uważają, że dzieci skromnie czy biednie ubrane są ofiarami agresji (34 odpowiedzi) oraz te, które mają inne poglądy czy też są innego wyznania (18 odpowiedzi). 2 nauczycieli zaznaczyło, że uczniowie posiadający odmienny kolor skóry są narażeni na zachowania agresywne ze strony swoich rówieśników. Najprawdopodobniej ci nauczyciele doświadczyli takich sytuacji, w których uczniowie reagowali agresywnie wobec dziecka, które ma odmienny kolor skóry.

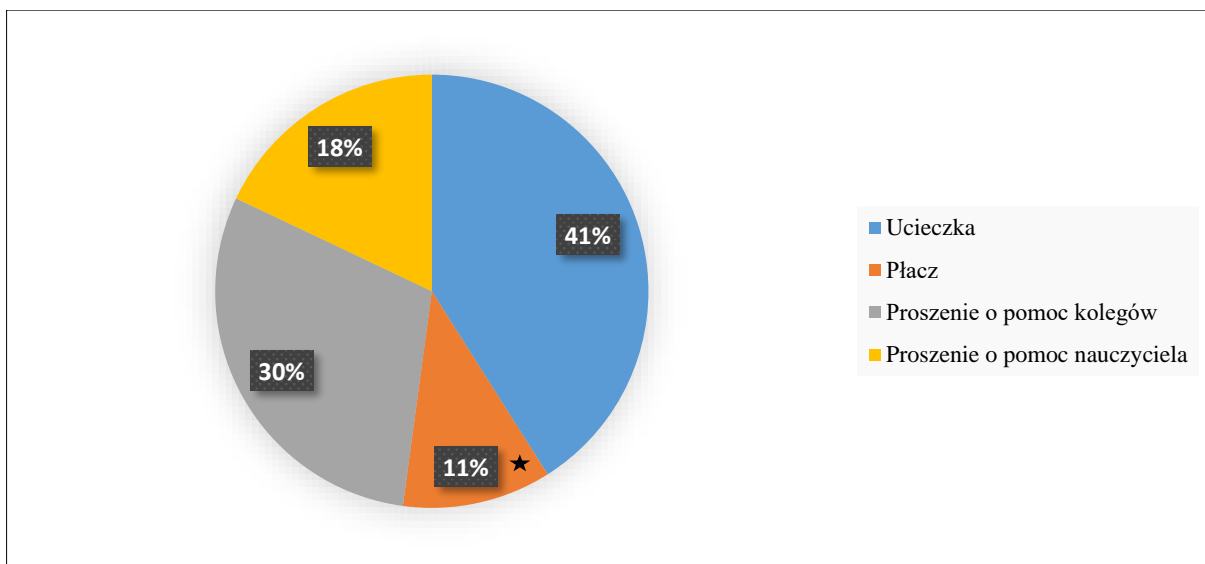
Reasumując, zebrany materiał empiryczny pokazuje, że przyczyny wpływające na zachowania agresywne dzieci w młodszym wieku szkolnym są różnorodne i koncentrują się najczęściej wokół dziecka. Prawie wszyscy nauczyciele stwierdzili, że najistotniejszą przyczyną agresji dziecięcej jest chęć zaimponowania rówieśnikom. Warto tutaj zaznaczyć, że większość dzieci dąży do tego, aby być lubianymi i dobrze postrzeganymi przez swoich kolegów, dlatego prawdopodobnie są one w stanie postąpić wobec kogoś agresywnie i tym zdobyć uznanie rówieśników. Nauczyciele powinni na lekcjach uświadamiać dzieci o konsekwencjach takiego zachowania, które negatywnie wpłynie na ofiarę agresywnego postępowania. Często uczniowie widzą także agresję w telewizji czy komputerze, ale również naśladują niewłaściwe zachowania członków swojej rodziny, zwykle starszego rodzeństwa. Z tego też względu informację tę należy przekazać rodzicom dzieci klas edukacji wczesnoszkolnej, gdyż powinni bardziej kontrolować zarówno czas spędzany przez telewizorem czy komputerem swojego dziecka, jak i treści tam prezentowane.

Konkludując, nauczyciele oraz uczniowie wymieniają głównie przyczyny zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym: chęć zaimponowania rówieśnikom, bycie sławnym i naśladowanie zaobserwowanych zachowań agresywnych u innych osób. Jednocześnie 33% nauczycieli i 46% dzieci twierdzi, że najczęstszą przyczyną wpływającą na agresję dzieci jest chęć zaimponowania kolegom i bycia zaakceptowanym w grupie.

Problem, który stał się bardzo istotny w moich badaniach dotyczył przyczyn występowania zachowań agresywnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Po przeprowadzonych badaniach uważam, że uczniowie mogą z różnych powodów przejawiać agresję w swoim postępowaniu. Najczęściej występującą przyczyną niewłaściwych zachowań dzieci jest chęć zaimponowania swoim rówieśnikom. Nauczyciele powinni uświadamiać uczniów, że mogą w inny sposób zdobyć uznanie kolegów, a ich agresywne zachowanie bardzo negatywnie wpłynie na pokrzywdzoną osobę. Z analizy zebranych materiałów faktograficznych wynika, że najczęstszą przyczyną odnoszącą się do zachowań agresywnych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest chęć zaimponowania kolegom, co ma prowadzić do bycia akceptowanym w grupie.

3.2. Zachowania występujące u sprawcy po działaniu agresywnym

W celu ustalenia, jak zachowują się sprawcy agresji po swoim niewłaściwym zachowaniu, w kolejnym etapie moich badań zasięgnęłam informacji od nauczycieli klas edukacji wczesnoszkolnej, gdyż podczas obserwowania dzieci w różnych sytuacjach z pewnością zauważyli, jak uczniowie postępują po wyrządzonej krzywdzie.



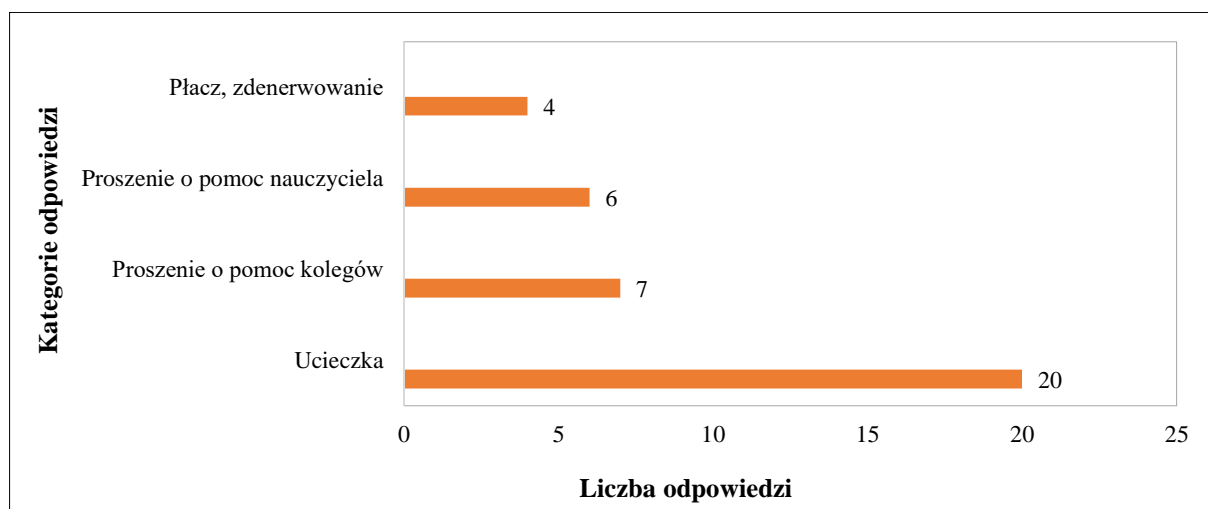
Rysunek 5. Zachowanie sprawcy agresji po niewłaściwym zachowaniu w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=57).

Procent liczony od łącznej liczby odpowiedzi – 117.

Źródło: badania własne.

Według ankietowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej sprawcy agresji najczęściej uciekają z miejsca zdarzenia (41% odpowiedzi). Niewiele mniej wychowawców podaje, że uczniowie po wyrządzonej krzywdzie proszą o pomoc swoich kolegów (30% odpowiedzi) oraz nauczycieli (18% odpowiedzi). Można przypuszczać, że dzieci uważają rówieśników za osoby bardziej odpowiednie do udzielenia im pomocy, gdyż zawiadomienie nauczyciela o wyrządzonej komuś szkodzie może wiązać się z pewnymi konsekwencjami, takimi jak: uwaga do dziennika czy poinformowanie rodziców. Sporadycznie zdarza się, że sprawcy agresji płaczą po niewłaściwym zachowaniu (11% odpowiedzi). Może to wynikać z tego, że uczniowie chcą pokazać swoją słabość po spowodowanej krzywdzie i czynią to poprzez płacz.

Aby poszerzyć materiał empiryczny, dzieci zostały poproszone o określenie zachowań swoich kolegów po ich niepoprawnym postępowaniu względem innej osoby. Wyniki przedstawia rysunek 6.



Rysunek 6. Rodzaje zachowań sprawcy agresji po niewłaściwym zachowaniu, w opinii uczniów w młodszym wieku szkolnym (N=30).

Źródło: badania własne.

Pośród 30 badanych dzieci, 20 stwierdziło, że sprawcy przeważnie uciekają z miejsca zdarzenia. Dodawały, że często, gdy wyrządzą komuś krzywdę, boją się konsekwencji, jakie poniosą w związku z niewłaściwym zachowaniem, dlatego twierdzą, że najlepszym dla nich wyjściem jest ucieczka w odizolowane miejsce. Uczniowie zaznaczają, że sprawcy proszą o pomoc swoich kolegów (7 odpowiedzi), jak również nauczyciela (6 odpowiedzi). Tutaj także można zauważyć, że dzieci decydują się częściej na poproszenie o pomoc rówieśników niż nauczyciela. 4 badanych dzieci odpowiedziało, że sprawcy najczęściej płaczą lub są zdenerwowani po spowodowanej komuś krzywdzie. Uczniowie podkreślali, że czasami zdarza się, iż dzieci po swoim negatywnym zachowaniu płaczą, gdy muszą przyznać się do winy i ponieść konsekwencje swojego zachowania.

Podsumowując, sprawcy zachowań agresywnych w opinii nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji, jak również według dzieci w młodszym wieku szkolnym najczęściej uciekają z miejsca zdarzenia, w celu odizolowania się od problemu, ale czasami proszą o pomoc rówieśników bądź nauczycieli. Można przypuszczać, że dzieci preferują otrzymanie wsparcia od osób w podobnym wieku. Możliwe, że obawiają się konsekwencji, jakie wynikną z powiadomienia o swoim niewłaściwym zachowaniu nauczyciela. Reasumując, 60% sprawców agresji ucieka z miejsca zdarzenia, 20% uczniów zwraca się o pomoc do swoich kolegów, a 20% dzieci prosi o pomoc nauczycieli. Być może nie potrafią same poradzić sobie z problemem, a najbardziej odpowiednim dla nich rozwiązaniem będzie wsparcie skierowane od kolegów lub nauczyciela, który jest doświadczoną osobą.

Bibliografia

- Biel, K. (2014). Rozwój agresji u dzieci i oddziaływania profilaktyczne w rodzinie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 4, 71-87.
- Czemierowska-Koruba, E. (2015). *Agresja i przemoc w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Karłyk-Ćwik, A. (2017). *Interwencja wobec nieletnich w sytuacji zagrożenia agresją na terenie instytucji resocjalizacyjnych*. Lublin: Wydział Pedagogiki i Psychologii.
- Kirwil, L. (2004). *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*. Warszawa: TWP.
- Kołodziejczyk, J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków: Wydawnictwo SOPHIA.
- Łuczak, P. (2009). Agresja! *Wychowawca*, 6, 22-23.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Stachowicz-Piotrowska, M. (2006). *Zachowania agresywne przejawiane przez uczniów klas I i klas III*. Bydgoszcz: UKW.
- Wolińska, J.M. (2018). *Agresja interpersonalna – profilaktyka i przeciwdziałanie*. Lublin: UMCS.

CZĘŚĆ IV.
AKTYWNOŚĆ POZNAWCZA UCZNIÓW KLAS I-III
A REALIZACJA POTRZEB DZIECIŃSTWA

Magdalena SOWA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

CZYTELNICTWO UCZNIÓW KLAS II I III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Streszczenie

Niniejszy tekst dotyczy czytelnictwa uczniów klas II i III szkoły podstawowej. Temat ten jest ważny, ponieważ czytelnictwo ma ogromne znaczenie w rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. Kontakt z książką wpływa pozytywnie zarówno na poznawczą, jak i emocjonalno-społeczną sferę rozwoju. Literatura dziecięca zawiera różnorodne gatunki literackie, cieszące się popularnością wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym. Istotne jest, aby młody czytelnik miał możliwość zapoznania się z różnymi gatunkami literackimi, ponieważ każdy z nich jest wartościowy dla jego rozwoju. Omawiane badania dotyczyły książek czytanych przez dzieci klas II i III szkoły podstawowej oraz źródeł ich pozyskiwania. Grupę badawczą stanowiły łącznie 182 osoby, w tym 108 uczniów klas II i III szkoły podstawowej, 65 ich rodziców, 7 nauczycieli klas II i III szkoły podstawowej oraz 2 bibliotekarzy pracujących w badanych placówkach. W badaniach zastosowano metodę sondażu i metodę analizy dokumentów.

Słowa kluczowe: czytelnictwo, literatura, książki, młodszy wiek szkolny.

Summary

This text concerns reading for students in grades II and III of primary school. This topic is important because reading is of great importance in the development of a child at an earlier school age. Contact with a book has a positive effect on the cognitive as well as emotional and social sphere of development. Children's literature includes a variety of literary genres that are popular with younger schoolchildren. It is essential for the young reader to get acquainted with different literary genres as each is valuable for its development. The discussed research concerned books read by children in grades 2 and 3 of primary school and the sources of their acquisition. The research group consisted of 182 people in total, including 108 students of grades II and III of primary school, 65 of their parents, 7 teachers of grades II and III of primary school and 2 librarians working in the surveyed institutions. The research used the survey method and the method of document analysis.

Key words: reading, literature, books, younger school age.

1. Czytelnictwo w świetle literatury przedmiotu

1.1. Znaczenie czytelnictwa w rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym

W celu przedstawienia znaczenia czytelnictwa w rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym, należy rozpocząć od zaprezentowania tego, jak przebiega rozwój poznawczy oraz społeczno-emocjonalny dzieci w tym okresie życia.

J. Piaget wyróżnił cztery stadia rozwoju poznawczego: stadium sensomotoryczne (od urodzenia do ok. 2. roku życia), stadium przedoperacyjne (od ok. 2. do 7. roku życia), stadium operacji konkretnych (od ok. 7. do 11. roku życia) oraz stadium operacji formalnych (od ok. 12. roku życia). Według tej teorii dzieci w młodszym wieku szkolnym znajdują się w stadium operacji konkretnych. Potrafią już rozwiązywać problemy, manipulując wyobrażeniami znajdującymi się w ich umyśle. Umożliwia to przemyślenie wszystkiego przed podjęciem jakiegokolwiek działania, co prowadzi do mniejszej impulsywności w ich postępowaniu. Symbole, które są wykorzystywane w tym rozumowaniu nadal są symbolami konkretnych przedmiotów lub zdarzeń,

a nie pojęciami abstrakcyjnymi (Zimbardo, Johnson, McCann, 2014, s. 200). W stadium operacji konkretnych u dzieci rozwijają się procesy myślenia logicznego, które stają się coraz mniej egocentryczne, odczuwana jest ciągła potrzeba sprawdzania poprawności swojego rozumowania. Przekonania opierane są na rozumowaniu. Myślenie nie jest już zdominowane przez percepcję, dzieci umieją rozwiązywać konkretne problemy. Potrafią patrzeć na wydarzenia z różnych punktów widzenia. Umieją już rozumieć przyczyny zmian nastroju czy stanów uczuciowych innych osób. Nabywają również umiejętność dokonywania własnych ocen moralnych, zaczynają rozważać poprawność lub niepoprawność postępowań i ich konsekwencji dla innych osób (Wadsworth, 1998, s. 109-113). Jak twierdzi R. Stefańska-Klar, w młodszym wieku szkolnym następuje u dzieci duży postęp w rozwoju uwagi. Również pamięć mechaniczna zostaje przekształcana w pamięć logiczną, wykorzystywane zaczynają być różne strategie pamięciowe. Autorka podkreśla, że „Jednym z najważniejszych osiągnięć tego okresu jest pojawienie się myślenia logicznego, pozwalającego na przeprowadzanie wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym. Dzięki temu dziecko jest w stanie wyjaśniać wiele zjawisk oraz przewidywać teoretyczne następstwo zdarzeń” (Stefańska-Klar, 2014, s. 135). Podczas dokonywania oceny moralnej, dzieci zaczynają brać pod uwagę zamiary, intencje i motywy postępowania innych osób. Poziom komunikacji słownej również stają się coraz bardziej złożony. W młodszym wieku szkolnym pojawia się także zdolność do dłuższego przeżywania emocji i kontrolowania sposobów ich wyrażania (Ibidem, s. 137).

Uznaje się, że literatura wywiera znaczny wpływ przede wszystkim na rozwój emocjonalno-społeczny dziecka. Dowodzą tego słowa M. Różyńskiej, która podkreśla, że poprzez czytanie dziecko „znacznie lepiej rozumie i odbiera otaczający świat, co ma wpływ na kształtowanie się osobowości pod względem emocjonalno-społecznym” (Różyńska, 2013, s. 54). Codzienne i głośne czytanie dziecku zaspokaja jego wszystkie potrzeby emocjonalne. Przede wszystkim takie dziecko ma poczucie, że jest ważne i kochane, a to buduje poczucie jego własnej wartości. Czytanie przyczynia się również do budowania silnej więzi między dzieckiem a czytającym mu rodzicem. To właśnie więź z bliską osobą stanowi jedną z najbardziej podstawowych potrzeb rozwojowych dziecka. Podczas czytania książki rodzic może dać swojemu dziecku największy prezent, którym jest jego czas, pełna uwaga i zaangażowanie. W takiej atmosferze dziecko ma szansę w pełni rozwinąć się emocjonalnie. Wspólne spędzanie wolnego czasu na czytaniu, wspólnym przeżywaniu losów bohaterów książki, umożliwia rozwijanie dziecięcej empatii, wrażliwości, współczucia, które są cechami niezwykle ważnymi. Dziecko ma możliwość poznawania różnych uczuć, uczy się je nazywać oraz odkrywać, w jaki sposób można je wyrażać. Ma również szansę zrozumieć, że inni także odczuwają strach, smutek, zazdrość i wiele innych uczuć, co przekonuje go, że jego przeżycia i odczucia nie są odosobnione. Poznaje, w jaki sposób ludzie reagują w różnych sytuacjach i dowiadyuje się, jakie są konsekwencje ich zachowań oraz wyborów. Dzięki temu uczy się coraz trafniej rozpoznawać własne oraz cudze uczucia i przewidywać skutki własnych oraz cudzych działań i podejmowanych decyzji. Równie istotną korzyścią płynącą z czytania jest rozwijanie zdolności do wyciszenia się, która jest niezwykle ważna dla dziecka. To właśnie odpowiednio do wieku dobrana książka potrafi stać się wspaniałą ucieczką od codziennych stresów (Koźmińska, Olszewska, 2011, s. 47-49). J. Kida zwraca uwagę na to, że książka przyczynia się do kształtowania charakteru czytelnika oraz aktywnej podstawy wobec świata, a także pobudza jego wyobraźnię i uczucia (Kida, 2008, s. 159). M. Szczepańska zaznacza, że treść czytanej książki wpływa na kształtowanie się poglądów i działanie dziecka, zaspokaja potrzeby emocjonalne, oddziałuje na uczucia, dostarcza przeżyć estetycznych, przyczynia się do uwrażliwienia na piękno słowa. Czytanie odgrywa również istotną rolę w kształtowaniu

się postaw społeczno-moralnych dziecka w młodszy wieku szkolnym. Dziecko ma możliwość nauczenia się, jak należy postępować, a jakie postępowanie jest złe, uczy się odróżniać dobro od zła. Utożsamia się z bohaterami pozytywnymi, co pozwala na kształtowanie się u niego korzystnych cech charakteru (Szczepańska, 2000, s. 67-68). M. Różyńska uważa, że dziecko zaczyna naśladować te rodzaje zachowań, za które bohaterowie czytanych mu opowieści są nagradzani. Prowadzi to do nabywania nowych kompetencji i wzmocnienia poczucia własnej wartości (Różyńska, 2013, s. 57). M. Martuszevska wskazuje, że „poprzez dzieła literackie dzieci wzbogacają i rozwijają swoją osobowość. Odkrywają w sobie wrażliwość estetyczną, moralną i poznawczą, doskonałą (...) wyobraźnię twórczą i odtwórczą, bogacą swoje uczucia wyższe” (Martuszevska, 2008, s. 174). J. Świadcowska i K. Zasim twierdzą, że literatura dla dzieci może zaspokoić dziecięcą ciekawość, odpowiedzieć na wiele nurtujących je pytań, dostarczyć wzruszeń, a także przekazywać im niezwykle ważne wartości moralne. Pozwala też na zdobycie szerokiej wiedzy ogólnej o otaczającym świecie. Literatura może też pełnić rolę terapeutyczną, pozwalając dziecku uspokoić się, zrelaksować, złagodzić jego cierpienie (Świadcowska, Zasim, 2008, s. 202-203). Czytanie „wzbogaca psychikę czytelnika, dając mu podstawy do rozumienia siebie jako jednostki wyodrębniającej się od reszty społeczeństwa własnym światem odczuć i do zrozumienia innych ludzi” (Szeffler, 2011, s. 160).

Kontakt z książką wpływa również na rozwój poznawczy dziecka w młodszy wieku szkolnym. Przede wszystkim rozwija umiejętności językowe. Poprzez codzienne czytanie znacznie zwiększa się zasób słownictwa. Umiejętność wypowiedzania się, wyrażania swoich myśli jest ważna w komunikacji z rodziną, grupą rówieśniczą oraz ułatwia funkcjonowanie w społeczeństwie. I. Koźmińska i E. Olszewska podkreślają, że aby dziecko mogło nauczyć się słowa tak, by je zrozumieć, zapamiętać i potrafić z niego skorzystać, musi się z nim zetknąć wiele razy, usłyszeć je wielokrotnie, najlepiej w odmiennych kontekstach. Dopiero kontekst i towarzyszące emocje nadają danemu słowu konkretne znaczenie, które na długo zapada w pamięć. Właśnie tę potrzebę zaspokajają głośne czytanie, tym bardziej, że dziecko instynktownie domaga się kilkakrotnego czytania tej samej lektury. Samo słuchanie czytanej książki umożliwia też dziecku śledzenie rozwoju przebiegu zdarzeń i wypowiedzi bohaterów, próbowanie przewidywania dalszego przebiegu wydarzeń, zauważanie zależności przyczynowo-skutkowych. Głośne czytanie oddziałuje również pozytywnie na rozwój zdolności koncentracji. Kolejną ważną zaletą czytania jest jego wpływ na rozwijanie wyobraźni i myślenia abstrakcyjnego. To właśnie dobrze rozwinięta wyobraźnia umożliwia dzieciom bycie ludźmi twórczymi, myślącymi perspektywicznie oraz potrafiącymi przewidywać skutki swoich działań (Koźmińska, Olszewska, 2011, s. 58-61). I. Konopnicka mówi, że „poprzez czytanie literatury dziecięcej stwarzamy dziecku możliwość czytania twórczego, czyli takiego, które pociąga za sobą pewną zdolność do refleksji i krytycznego myślenia” (2007, s. 13). J. Kida twierdzi, że książka przekazuje wiedzę o otaczającym świecie, pomaga doskonalić procesy poznawcze, a także pokazuje, jak wyrażać swoje myśli. Literatura dla dzieci rozwija również zasób pojęciowy, słownikowy i cały system gramatyczny. Autor podkreśla też fakt, że literatura dziecięca nie tylko przyczynia się do wzbogacenia języka, ale także kształtuje pasjonatów czytelnictwa (Kida, 2008, s. 157). I. Konopnicka twierdzi, że „to dzięki przeżyciom doznawanym w wyniku kontaktu z dziełem literackim młody czytelnik rozwija swoje możliwości poznawcze, inne niż te, które kształtują się w procesie przyswajania wiedzy” (2007, s. 13). „Literatura nie tylko przysparza wiedzy, ale pomaga poznawać inne sposoby myślenia i działania, daje wzory zachowań, wsparcie w sytuacjach emocjonalnie trudnych, kompensuje wszelkie niedostatki, czy to w zakresie niezaspokojonych potrzeb, czy oczekiwań, relaksuje, wyzwala dobry nastrój” (Ibidem, s. 15).

Podsumowując, czytelnictwo ma ogromne znaczenie w rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. Kontakt z książką wpływa pozytywnie zarówno na poznawczą, jak i emocjonalno-społeczną sferę rozwoju. Czytanie pozwala przede wszystkim zaspokoić wszelkie potrzeby emocjonalne dziecka. Z tego też względu tak ważne jest, aby umożliwić dzieciom w młodszym wieku szkolnym jak najczęstszy kontakt z literaturą.

1.2. Wybrane gatunki literackie z literatury dla dzieci

„Kształcenie literackie dzieci odbywa się przy wykorzystaniu różnorodnych utworów z kanonu literatury pięknej należących do trzech odmian rodzajowo-gatunkowych. Wyróżniamy wśród nich baśnie, bajki, poezję oraz opowiadania epickie i utwory narracyjne, których fabuła ma charakter fantastyczny i realistyczny” (Konopnicka, 2013, s. 53-54). Podobnie twierdzi J. Kida, mówiąc, że „W skład literatury dla dzieci wchodzi takie gatunki literackie jak: bajka, baśń, wiersze liryczne, opowiadania, fragmenty utworów narracyjnych, a dla uczniów klas starszych powieści historyczne oraz o tematyce fantastycznej, społecznej i innej” (2008, s. 146).

Baśń to „gatunek epicki ukształtowany w kulturze ludowej, który odznacza się obecnością pierwiastków fantastyki i ludowości, które w sposób naturalny łączą się z realnym światem” (Tylicka, Leszczyński, 2002, s. 31). Zbliżoną treściowo definicję baśni podaje J. Sławiński, opisując ją jako „jeden z podstawowych gatunków epickich ludowej literatury; niewielkich rozmiarów utworów o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywacjom realistycznym a sferą działania sił nadnaturalnych” (1998, s. 61). W. Okoń używa z kolei pojęć „baśń” i „bajka” zamiennie, twierdząc, że jest to „opowiadanie o treści osnutej na fantazji: zmyśleniu, podaniu lub legendzie. Baśń jest produktem twórczości ludowej, bądź produktem pióra wybitnych niekiedy pisarzy” (2001, s. 36).

I. Konopnicka podaje, że najbardziej charakterystyczną cechą baśni jest jej fantastyczność, a dokładniej współistnienie elementów fantastycznych z realistycznymi. Współwystępowanie fantazji i rzeczywistości umożliwia wytworzenie napięcia w czytelniku oraz wprowadza zaskoczenie. Świat przyrody tworzy odpowiedni nastrój, jest przyjaźnie nastawiony i zawsze pomaga bohaterom. Bardzo ważną cechą baśni jest jej pozytywne zakończenie, będące logicznym następstwem wydarzeń. W baśni zawsze dobro zwycięża nad złem, co przywraca równowagę emocjonalną czytelnika po przeżytych napięciach i wzruszeniach wywołanych przeczytaną treścią (Konopnicka, 2013, s. 57). Ukazywane są wartości moralne poprzez pokazanie, kogo oraz za jakie czyny spotyka kara czy nagroda. Wszystko jest przeciwstawione sobie na zasadzie kontrastu: dobro i zło, bogactwo i bieda. Treść baśni wywołuje w czytelniku silne przeżycia (Molicka, 2002, s. 141-142).

Baśń porządkuje dziecięcą wiedzę o świecie, ukazuje związki przyczynowo-skutkowe pomiędzy wydarzeniami, umożliwia utożsamianie się z pozytywnymi bohaterami i przyjęcie ich wzorców moralnych, uczy oceniać różne postawy moralne. Baśnie przyczyniają się do wzbogacenia zasobu słownictwa, rozwijają wyobraźnię, umożliwiają czytelnikowi rozładowanie stresu, dając poczucie bezpieczeństwa, zapoznają z różnymi uczuciami i ukazują, że inne osoby myślą i czują tak samo jak one. Porządek moralny w baśniach umacnia wiarę dziecka w dobro i sprawiedliwość na świecie (Konopnicka, 2013, s. 55-56). M. Molicka twierdzi, że rzeczywistość ukazywana w baśniach jest zgodna z myśleniem dzieci, co przyczynia się do zrozumienia przez nie reguł rządzących światem. Poprzez ukazanie obrazu świata, który jest uporządkowany i przewidywalny dziecko odczuwa poczucie bezpieczeństwa. Świat przedstawiony w baśni jest sprawiedliwy i rządzi nim jednoznaczne reguły, co uczy, że należy przestrzegać zasad i być

dobrym człowiekiem, bo za takie zachowanie można otrzymać nagrodę. Baśnie rozwijają także empatię, uczą jak wyrażać swoje uczucia (Molicka, 2002, s. 143-147).

Kolejnym gatunkiem literackim z literatury dziecięcej jest bajka, która według J. Sławińskiego „jest rodzajem przypowieści na temat uniwersalnych sytuacji moralno-psychologicznych, charakterów i postaw; opowiadana w niej historia stanowi zawsze jedynie ilustrację jakiejś prawdy ogólnej, dotyczącej doświadczeń ludzkich powtarzalnych i powszechnych. Zasadniczym celem bajki jest pouczyć o szkodliwości czy pożyteczności pewnych zachowań, przekazać jakąś zasadę etyczną lub wskazówkę postępowania” (1998, s. 55). I. Konopnicka podaje, że „W bajce morał jest przejrzyście sformułowany i jest podstawą do przemyśleń czy też refleksji” (2013, s. 55).

Dzieci identyfikują się z bohaterami bajek niezależnie od tego, czy są to postaci ludzkie, zwierzęta czy rośliny. Poprzez wczuwanie się w odczucia tych bohaterów rozwijają w sobie empatię. Czytając bajkę, doświadczają przeżyć jej bohaterów, uświadamiają je sobie, uczą się je nazywać oraz wyrażać. Porównując swoje zachowanie z wzorcem moralnym, jakim jest bohater bajki, dzieci kształtują umiejętność samooceny, a także oceny zachowań innych osób (Ibidem, s. 58). „Baśnie i bajki jako najstarsze teksty kultury wyrażając rozmaite prawdy o świecie i człowieku zmuszają dzieci do przemyśleń. Ich słuchanie i równoczesne przeżywanie kształtuje i rozwija wyobraźnię dziecka” (Ibidem, s. 56).

Następnym gatunkiem literatury dziecięcej są utwory pisane wierszem, które uwrażliwiają dzieci na piękno literackiego języka i są dla nich wzorem do naśladowania. Przyczyniają się do zaktywizowania wypowiadania się oraz wskazują, jak poprawnie wyrażać swoje myśli i uczucia. J. Kida twierdzi, że „lektura dla najmłodszych rozpoczyna się zazwyczaj od poezji, ponieważ rytm i rym ułatwiają przyswajanie treści, a ponadto wierszyki liryczne najbardziej podobają się dzieciom” (2008, s. 159).

Opowiadanie jest kolejnym gatunkiem należącym do literatury dla dzieci. Zdaniem I. Konopnickiej, to „niewielki utwór epicki napisany prozą, ograniczony tematyką do jednego wątku fabularnego, charakteryzujący się brakiem wyraźnej konstrukcji lub luźnym układem akcji, bardzo często wzbogacany epizodami” (2013, s. 59). W opowiadaniach przeznaczonych dla dzieci bohater literacki jest w zbliżonym do czytelnika wieku, ma podobne zainteresowania i przygody (Ibidem, s. 59).

Podsumowując, w literaturze dziecięcej znajdują się bardzo różnorodne gatunki literackie, które cieszą się popularnością wśród czytelników w młodszym wieku szkolnym. Ich wybór często zależy od indywidualnych zainteresowań i preferencji czytelniczych, jakie przejawiają dzieci. Istotne jest jednak, aby młody czytelnik miał możliwość zapoznania się z różnymi gatunkami literackimi, ponieważ każdy z nich jest wartościowy dla jego rozwoju.

2. Metodologiczne podstawy badań własnych

W tej części zaprezentuję metodologiczne podstawy badań własnych nad zagadnieniem czytelnictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Określenie przedmiotu i celu badań jest najważniejszym etapem przed przystąpieniem do przeprowadzenia badań. Przedmiotem badań było czytelnictwo uczniów klas II i III szkoły podstawowej, a ich celem zebranie materiałów empirycznych na temat czytelnictwa uczniów klas II i III szkoły podstawowej oraz ich analiza i interpretacja.

Na potrzeby omawianego zagadnienia problem badawczy sformułowany został w postaci następującego pytania: Czy i jakie książki czytają uczniowie klas II i III szkoły podstawowej oraz skąd je pozyskują?

Warunkiem umożliwiającym skuteczne rozwiązanie postawionych problemów badań był odpowiedni dobór trafnych metod i technik badań. Zważywszy na postawiony problem badań, zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz metodę analizy dokumentów, w tym wykorzystano następujące techniki badań: technika ankiety, technika wywiadu oraz technika analizy dokumentów zastanych. Do tych technik badań opracowane zostały następujące narzędzia badań: kwestionariusz ankiety dla uczniów klas II i III szkoły podstawowej, kwestionariusz ankiety dla rodziców uczniów klas II i III szkoły podstawowej, kwestionariusz wywiadu z nauczycielami uczniów klas II i III szkoły podstawowej, kwestionariusz wywiadu z bibliotekarzem szkolnym i arkusz analizy dokumentów.

Terenem przeprowadzonych przeze mnie badań były dwie placówki oświatowe, w których odbywałam praktykę pedagogiczną, tj. Szkoła Podstawowa im. Ignacego Łukasiewicza w Kobyłance oraz Szkoła Podstawowa im. Świętej Jadwigi Królowej w Klęczanach. Placówki te znajdują się na terenach wiejskich, w powiecie gorlickim, w województwie małopolskim.

Grupę badawczą stanowiły łącznie 182 osoby, a w tym 108 uczniów klas II i III szkoły podstawowej, 65 rodziców, 7 nauczycieli klas II i III szkoły podstawowej (4 nauczycieli klas III, 3 nauczycieli klas II) oraz 2 bibliotekarzy pracujących w badanych placówkach.

3. Analiza wyników badań własnych

W tej części dokonam analizy i interpretacji wyników badań własnych na temat książek czytanych przez dzieci z klas II i III szkoły podstawowej oraz źródeł ich pozyskiwania, na podstawie materiału empirycznego, zebranego za pomocą ankiety dla uczniów, ankiety dla rodziców, wywiadu z nauczycielami, wywiadu z bibliotekarzem szkolnym, a także poprzez analizę kart czytelniczych uczniów.

Wśród badanych uczniów klas II oraz III szkoły podstawowej wszyscy respondenci zadeklarowali, że czytają książki.

W tabeli 1 przedstawiłam zbiorcze wyniki dotyczące książek czytanych przez uczniów klas II i III szkoły podstawowej, które uzyskałam za pomocą techniki ankiety. Materiał zaprezentowany jest w ujęciu tabelarycznym, z uwzględnieniem tych tytułów książek, które uzyskały więcej niż jedno wskazanie. Łącznie uczniowie udzielili 171 odpowiedzi.

Tabela 1

Tytuły książek czytanych przez dzieci z klas II i III szkoły podstawowej (N=108)

Lp.	Tytuł książki	Liczba odpowiedzi
1.	„Nela mała reporterka”	15
2.	„Detektyw Pozytywka”	13
3.	„Doktor Dolittle i jego zwierzęta”	11
4.	„Kubuś Puchatek”	9
5.	„Harry Potter”	8
6.	„Zaopiekuj się mną”	8
7.	„Martynka”	6
8.	„Zaczarowana zagroda”	6
9.	„Antek i potworki”	5
10.	„Dzieci z Bullerbyn”	5
11.	„Magiczne drzewo”	5
12.	„Karolcia”	4
13.	„Opowieści z Narni”	4
14.	„O psie, który jeździł koleją”	4
15.	„Calineczka”	3
16.	„Król Lew”	3
17.	„Królowa Śniegu”	3
18.	„Mikołajek”	3
19.	„Afryka Kazika”	3
20.	„Dziennik Cwaniaczka”	3
21.	„Masza i niedźwiedź”	3
22.	„Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek”	3
23.	„Pewnego razu w Nibylandii”	3
24.	„Sposób na Elfa”	3
25.	„Drzewo do samego nieba”	2
26.	„Koszmary Karolek”	2
27.	„Mała syrenka”	2
28.	„Mój niesforny szczeniak”	2
29.	„Najpiękniejsze baśnie świata”	2
30.	„Oto jest Kasia”	2
31.	Inne	26
	Razem	171

Źródło: badania własne.

Jak wynika z uporządkowanych danych liczbowych, najczęściej wskazań otrzymała książka „Nela mała reporterka” – wybrało ją 15 uczniów, co stanowiło 8,8% wszystkich odpowiedzi. Innym często wskazywanym tytułem był „Detektyw Pozytywka” (13 wskazań – 7,6% odpowiedzi), kolejno „Kubuś Puchatek” (5,3% odpowiedzi), „Harry Potter” i „Zaopiekuj się mną” (4,7%), „Martynka” i „Zaczarowana zagroda” (3,5%), „Antek i potworki”, „Dzieci z Bullerbyn” i „Magiczne drzewo” (3%). Po 2,3% odpowiedzi otrzymały „Karolcia”, „Opowieści z Narni” oraz „O psie, który jeździł koleją”. „Calineczka”, „Król Lew”, „Królowa Śniegu”, „Mikołajek”, „Afryka Kazika”, „Dziennik Cwaniaczka”, „Masza i niedźwiedź”, „Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek”, „Pewnego razu w Nibylandii” stanowiły 1,8% wszystkich odpowiedzi. Po 1,2% wskazań miały „Drzewo do samego nieba”, „Koszmary Karolek”, „Mała syrenka”, „Mój niesforny szczeniak”, „Najpiękniejsze baśnie świata” i „Oto jest Kasia”. Kategoria Inne zawiera 26 tytułów książek, które miały tylko po 1 wskazaniu (łącznie 15,2% odpowiedzi). Należą do nich: „Dziewczynka z parku”, „Pralinka”, „Elżbieta księżniczka z Wersalu”, „Reksio”, „Księga dżungli”, „Anaruk chłopiec z Grenlandii”, „Dziewczynka z zapalkami”, „Baśnie braci Grimm”, „Jak Wojtek został strażakiem”, „Brzydkie kaczątko”, „Asiunia”, „Baśnie H.Ch. Andersena”, „Rany Julek”, „Roszpunka”, „Czerwony Kapturek”, „Asteriks i Obeliks”, „Plastusiowy pamiętnik”, „Klara Hokus”, „13-piętrowy domek na drzewie”, „komiks Scooby Doo”, „Zosia i jej zoo”, „Pas Deltory”, „Pan Smrodek”, „Przygody Kota Filemona”, „101 dalmatyńczyków”, „Przygody Koziołka Matołka”.

Analizując powyższe dane, można wnioskować, że badani uczniowie najczęściej czytają lektury szkolne, a także książki o tematyce przygodowej, magicznej i fantastycznej. Wśród tytułów podawanych przez dzieci znalazły się również liczne baśnie, a nawet komiksy. Na podstawie powyższych danych wnioskuję, że uczniowie klas II i III szkoły podstawowej czytają różnorodne książki.

Chciałam również ustalić, jakie książki czytają uczniowie z poszczególnych klas. Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie klas II szkoły podstawowej jako najchętniej czytane książki wskazywali takie tytuły, jak: „Detektyw Pozytywka” (11 wskazań), „Nela mała reporterka” (8 wskazań), „Zaczarowana zagroda” (6 wskazań), „Kubuś Puchatek” (5 wskazań), „Martynka” (4 wskazania), „Królowa Śniegu” (3 wskazania), „Magiczne drzewo”, „Antek i potworki”, „Calineczka”, „Afryka Kazika”, „Pewnego razu w Nibylandii”, „Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek” (po 2 wskazania). Uczniowie klas II udzielili łącznie 70 odpowiedzi. Wśród uczniów klas III najczęściej wskazywanymi tytułami były: „Doktor Dolittle i jego zwierzęta” (9 wskazań), „Zaopiekuj się mną” i „Harry Potter” (po 8 wskazań), „Nela mała reporterka” (7 wskazań), „Dzieci z Bullerbyn” (5 wskazań), „Kubuś Puchatek”, „O psie, który jeździł koleją”, „Karolcia”, „Opowieści z Narni” (po 4 wskazania), „Magiczne drzewo”, „Antek i potworki”, „Sposób na Elfa” (po 3 wskazania), „Martynka”, „Detektyw Pozytywka”, „Król Lew”, „Koszmary Karolek”, „Oto jest Kasia”, „Mikołajek”, „Dziennik Cwaniaczka” oraz „Masza i niedźwiedź” (po 2 wskazania). Uczniowie klas III udzielili łącznie 101 odpowiedzi.

Z przedstawionego materiału empirycznego wynika, że uczniowie klas III czytają więcej książek niż uczniowie klas II. Wyniki badań wskazują, że respondenci wybierają różnorodne pozycje literackie, do których należą najczęściej lektury szkolne omawiane w poszczególnych klasach, a także książki o tematyce przygodowej czy fantastycznej.

W moich badaniach chciałam również określić pozycje literackie cieszące się dużą popularnością wśród dziewczynek oraz chłopców badanych klas. Z badań wynika, że najchętniej czytanymi książkami przez dziewczynki są: „Nela mała reporterka” (15 wskazań), „Zaopiekuj się mną” (8 wskazań), „Doktor Dolittle i jego zwierzęta”, „Detektyw Pozytywka”, „Harry Potter”

„Martynka” (po 6 wskazań), „Dzieci z Bullerbyn”, „Karolcia”, „Kubuś Puchatek” (po 4 wskazania), „Zaczarowana zagroda”, „Pewnego razu w Nibylandii”, „Opowieści z Narni”, „Calineczka”, „Królowa Śniegu”, „Masza i niedźwiedź” (po 3 wskazania), „Oto jest Kasia”, „Mała syrenka”, „Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek” (po 2 wskazania). Natomiast do najczęściej czytanych książek przez chłopców z klas II i III należą: „Detektyw Pozytywka” (7 wskazań), „Antek i potworki”, „Doktor Dolittle i jego zwierzęta”, „Magiczne drzewo”, „Kubuś Puchatek” (po 5 wskazań), „O psie, który jeździł koleją” (4 wskazania), „Dziennik Cwaniaczka”, „Zaczarowana zagroda”, „Mikołajek”, „Afryka Kazika” (po 3 wskazania), „Harry Potter”, „Sposób na Elfa” (po 2 wskazania).

Jak wynika z przedstawionych danych, wybory czytelnicze dziewczynek i chłopców różnią się między sobą. Dziewczynki częściej czytają baśnie i książki o tematyce magicznej niż chłopcy. Wśród pozycji literackich wybieranych z kolei przez chłopców znajdują się najczęściej lektury szkolne oraz książki o tematyce przygodowej.

Informacje o czytanych książkach przez dzieci z klas II i III uzyskałam również od rodziców. Łącznie respondenci udzielili 83 odpowiedzi. Uzyskane dane zaprezentowałam w tabeli 2.

Tabela 2

Tytuły książek czytanych przez dzieci z klas II i III szkoły podstawowej w opiniach rodziców (N=65)

Lp.	Tytuł książki	Liczba odpowiedzi
1.	„Nela mała reporterka”	9
2.	„Zaopiekuj się mną”	6
3.	„Detektyw Pozytywka”	5
4.	„Dzieci z Bullerbyn”	5
5.	„Opowieści z Narni”	5
6.	„Antek i potworki”	4
7.	„Doktor Dolittle i jego zwierzęta”	4
8.	„Martynka”	4
9.	„Mikołajek”	4
10.	„Baśnie”	3
11.	„Harry Potter”	3
12.	„Zaczarowana zagroda”	3
13.	„Dziennik Cwaniaczka”	2
14.	„Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek”	2
15.	„Oto jest Kasia”	2
16.	Inne	22
	Razem	83

Źródło: badania własne.

Analizując dane zawarte w powyższej tabeli, można zauważyć, że wiele tytułów wskazywanych przez rodziców jest zbieżnych z tymi, które podawali badani uczniowie, co pozwala wnioskować, że rodzice w większości znają preferencje czytelnicze swoich dzieci. Wśród książek, które były wskazywane najczęściej zarówno przez uczniów, jak i rodziców znajdują się takie, jak: „Nela mała reporterka”, „Zaopiekuj się mną”, „Detektyw Pozytywka”, „Harry Potter”, „Dzieci z Bullerbyn”.

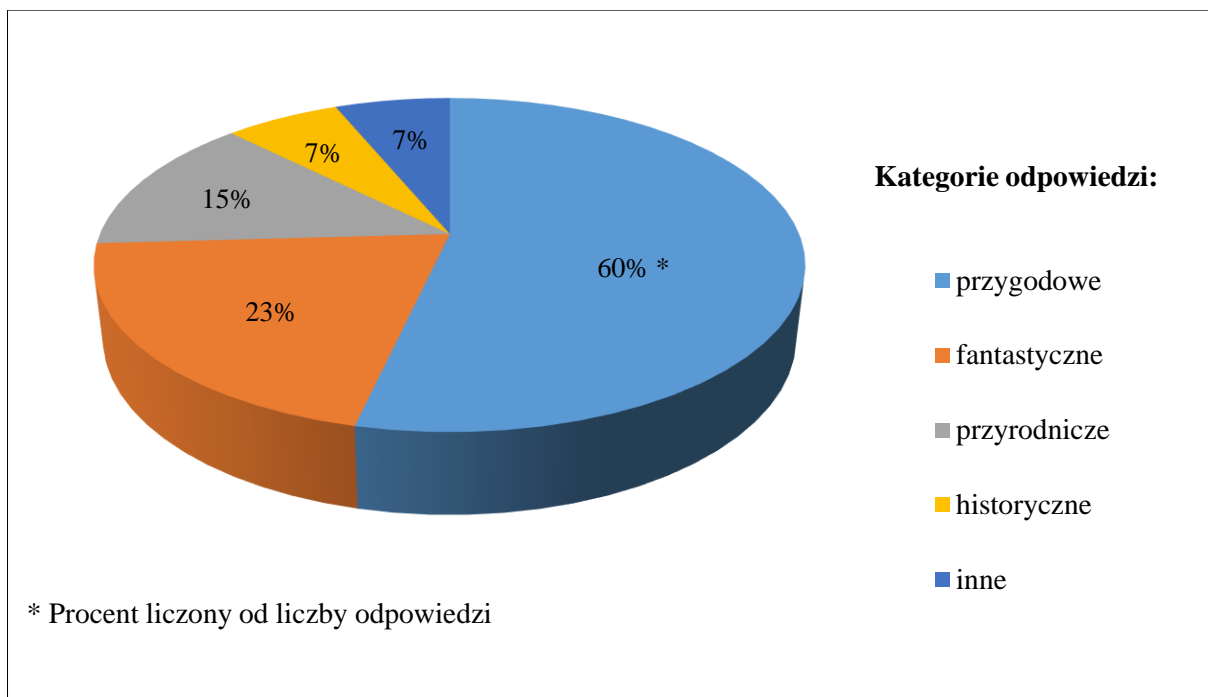
Informacje na temat najchętniej czytanych książek wśród dzieci klas II i III zebrane były także za pomocą wywiadu z nauczycielami. Badaniem objęłam 7 nauczycieli klas II i III pracujących w badanych placówkach. Respondenci podali łącznie 10 tytułów książek. W opiniach nauczycieli do najczęściej czytanych książek przez dzieci klas II i III należą: „Detektyw Pozytywka”, „Dzieci z Bullerbyn” (po 2 wskazania), „Harry Potter”, „Opowieści z Narni”, „Zaopiekuj się mną”, „Nowe przygody skarpetek”, „Kapelusz Pani Wrony”, „Baśnie H. CH. Andersena” (po 1 wskazaniu). Można zauważyć, że badani nauczyciele najczęściej podawali tytuły lektur szkolnych oraz, że ich odpowiedzi były zbieżne ze wskazaniem uczniów.

W celu poszerzenia materiału o czytelnictwie dzieci klas II i III posłużyłam się również analizą kart czytelnicznych uczniów. Z danych w nich zawartych wynika, że do najczęściej wypożyczanych książek przez dzieci klas II i III należą: „Doktor Dolittle i jego zwierzęta”, „Nela mała reporterka”, „Detektyw Pozytywka”, „Zaopiekuj się mną”, „Harry Potter”, „Baśnie H.Ch. Andersena”, „O psie, który jeździł koleją”, „Opowieści z Narni”, „Zaczarowana zagroda”, „Dzieci z Bullerbyn”, „Magiczne drzewo”, „Antek i potworki”, „Kubuś Puchatek”, „Karolcia”. Wymienione tytuły książek pojawiały się najczęściej w analizowanych kartach czytelnicznych uczniów z badanej grupy.

Przeprowadzony był także wywiad z bibliotekarzami szkolnymi w badanych placówkach. Zebrany materiał jest zbieżny z informacjami uzyskanymi z analizy kart czytelnicznych uczniów. Według wypowiedzi bibliotekarzy, jako najczęściej wypożyczane tytuły książek przez uczniów klas II i III to: „Zaczarowana zagroda”, „Detektyw Pozytywka”, „Doktor Dolittle i jego zwierzęta”, „Nela mała reporterka”, „Dzieci z Bullerbyn”, „Magiczne drzewo”, „Opowieści z Narni”, „Harry Potter”, „O psie, który jeździł koleją”, „Karolcia” i „Baśnie H. CH. Andersena”.

Analizując dane dotyczące tytułów książek czytanych przez uczniów klas II i III, zebrane za pomocą ankiety dla uczniów, ankiety dla rodziców, wywiadu z nauczycielami, wywiadu z bibliotekarzami oraz analizy kart czytelnicznych uczniów, można zauważyć, że informacje te są w większości zbieżne. Można zatem stwierdzić, że uczniowie klas II i III szkoły podstawowej czytają różnorodne książki, a ich wybór często uzależniony jest od płci, wieku i zainteresowań uczniów.

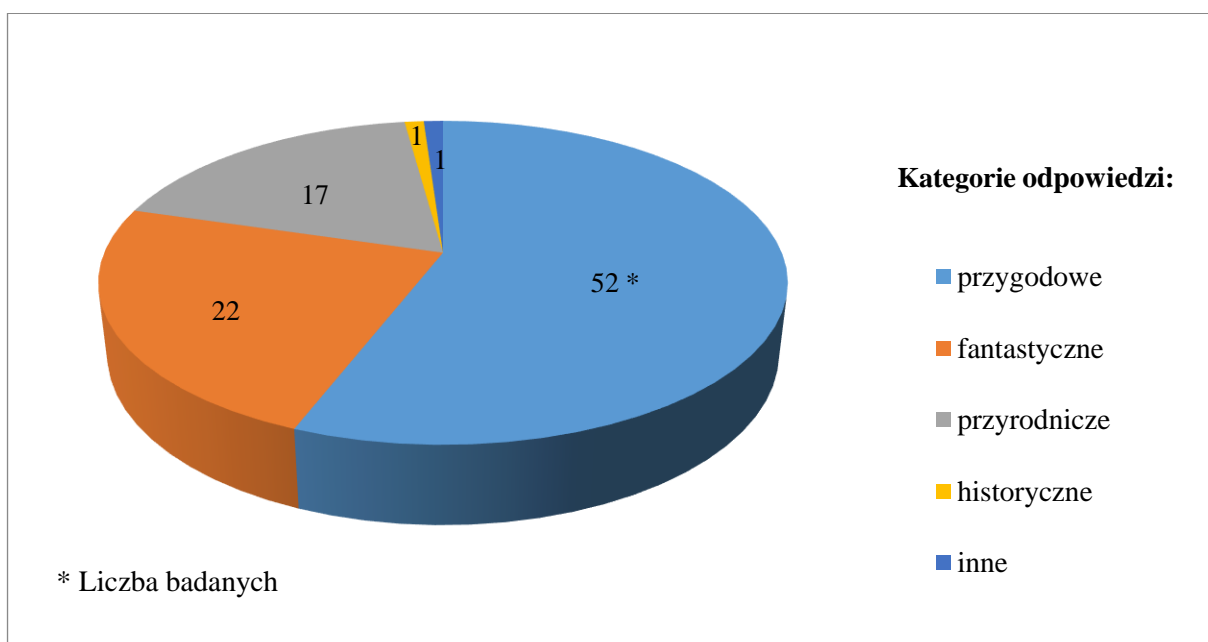
Ze względu na postawiony problem badań równie ważne było dla mnie zebranie informacji o rodzajach czytanych książek przez uczniów klas II i III. Materiał empiryczny uzyskałam za pomocą ankiety dla uczniów. Respondenci udzielili łącznie 150 odpowiedzi, a wyniki przedstawiłam na rysunku 1.



Rysunek 1. Rodzaje czytanych książek przez dzieci z klas II i III szkoły podstawowej (N=108).
Źródło: badania własne.

Analizując powyższe dane, można zauważyć, że najczęściej wskazywanym przez uczniów klas II i III rodzajem czytanych książek były pozycje przygodowe (60% wszystkich odpowiedzi) oraz fantastyczne (23%). Książki przyrodnicze stanowiły 15% wskazań, a historyczne i inne miały po 7% odpowiedzi.

Poniższy wykres przedstawia informacje uzyskane od rodziców, dotyczące rodzajów książek czytanych przez dzieci z klas II i III. Respondenci udzielili łącznie 93 odpowiedzi.



Rysunek 2. Rodzaje czytanych książek przez dzieci z klas II i III szkoły podstawowej w opiniach rodziców (N=65).

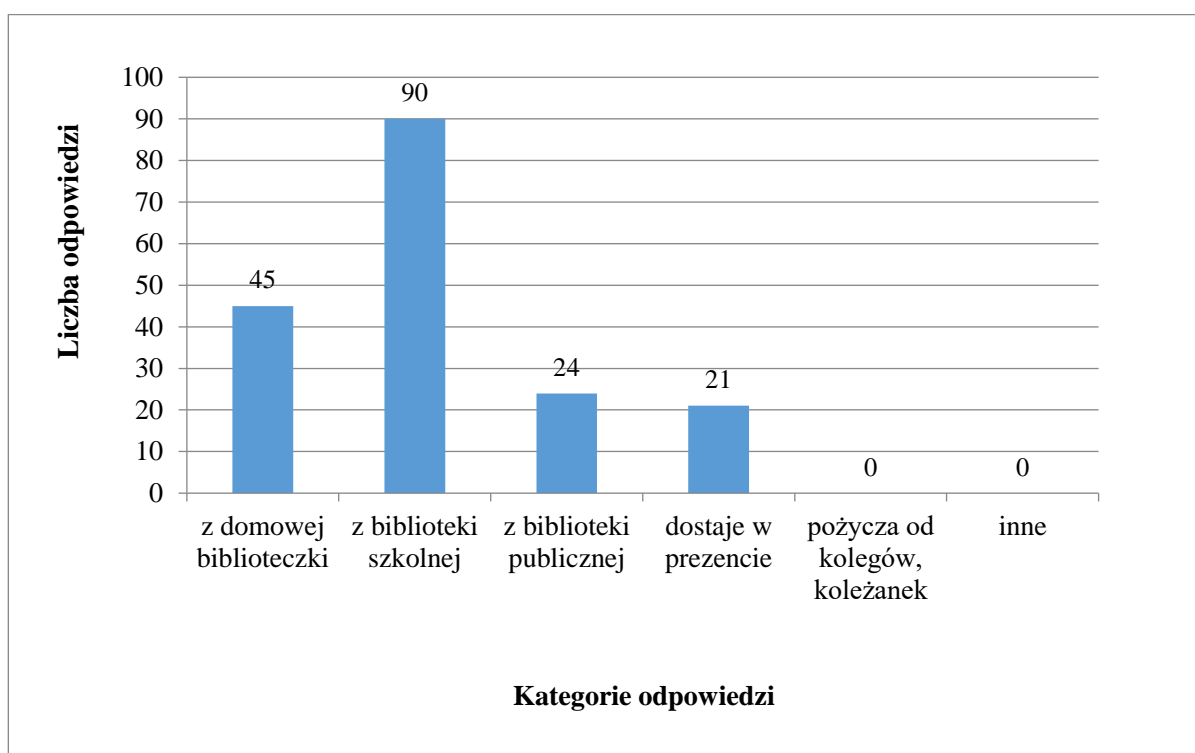
Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych obrazowanych na rysunku 2, najczęściej wskazań otrzymały książki przygodowe (52 wskazania) i fantastyczne (22 wskazania). Pozycje przyrodnicze uzyskały 17 wskazań, a historyczne i inne po 1 wskazaniu.

Z wywiadu przeprowadzonego z nauczycielami uzyskano informacje, że uczniowie klas II i III najczęściej czytają książki przygodowe, fantastyczne i przyrodnicze.

Uogólniając dane dotyczące rodzajów książek czytanych przez uczniów klas II i III, zebrane za pomocą ankiety dla uczniów, ankiety dla rodziców oraz wywiadu z nauczycielami, można powiedzieć, że informacje te są zbieżne, a wynika z nich, że uczniowie klas II i III szkoły podstawowej najczęściej czytają książki przygodowe i fantastyczne.

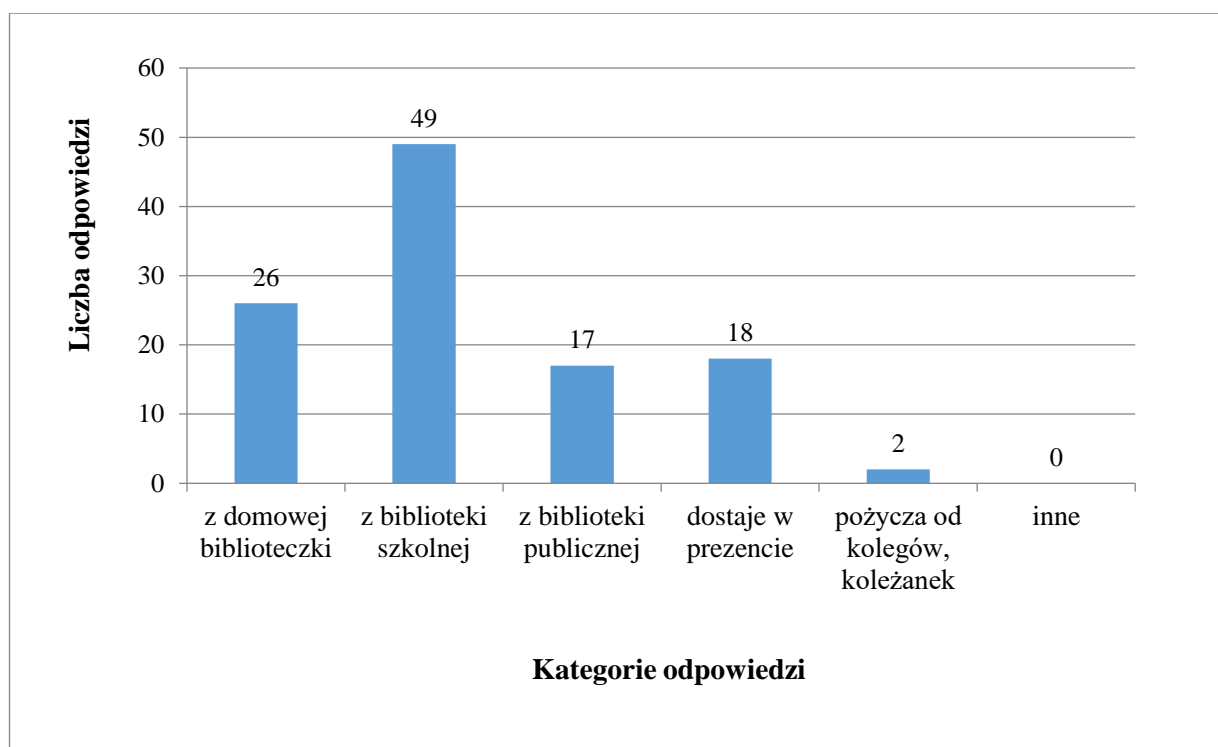
Biorąc pod uwagę postawiony problem badań, istotne było także zgromadzenie materiału faktograficznego o tym, skąd dzieci klas II i III pozyskują książki, które czytają. Respondenci udzielili łącznie 180 odpowiedzi. Zebrane dane zaprezentowane są na rysunku 3.



Rysunek 3. Źródła pozyskiwania książek przez badane dzieci z klas II i III szkoły podstawowej (N=108). Źródło: badania własne.

Uczniowie klas II i III podają, że najczęstszym sposobem pozyskiwania książek jest ich wypożyczanie z biblioteki szkolnej (50% wskazań). Kolejnym źródłem dostępu do pozycji literackich jest domowa biblioteczka (25% wskazań), a następnie biblioteka publiczna (13%). Uczniowie otrzymują też książki w prezencie (12% wskazań).

Rysunek 4 prezentuje dane dotyczące źródeł pozyskiwania książek w opiniach rodziców, zebrane za pomocą ankiety dla rodziców, którzy udzielili łącznie 112 odpowiedzi.



Rysunek 4. Źródła pozyskiwania książek przez dzieci z klas II i III szkoły podstawowej w opiniach rodziców (N=65).

Źródło: badania własne.

Według badanych rodziców, uczniowie pozyskują książki z biblioteki szkolnej (44% wskazań), biblioteczki domowej (23% wskazań) i biblioteki publicznej (15% wskazań). Dzieci otrzymują też książki w prezencie (16% wskazań) oraz pożyczają od kolegów i koleżanek (2% wskazań).

Analizując dane uzyskane za pomocą ankiety dla uczniów i ankiety dla rodziców, można zauważyć, że zarówno uczniowie, jak też rodzice jako najczęstsze źródło pozyskiwania książek wskazywali bibliotekę szkolną i domową biblioteczkę.

Podsumowując, biorąc pod uwagę zebrany materiał empiryczny dotyczący tytułów czytanych książek, ich rodzajów oraz źródeł ich pozyskiwania przez uczniów, można uznać, że uczniowie klas II i III szkoły podstawowej czytają różnorodne książki, a ich wybór zależy od wieku, płci oraz zainteresowań uczniów. Wyniki badań pozwalają także wnioskować, że głównym źródłem pozyskiwania książek przez badanych uczniów jest biblioteka szkolna.

Bibliografia

- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kida, J. (2008). W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów poprzez literaturę i sztukę. W: A. Ungeheuer-Gołąb (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej* (s. 143-164). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Konopnicka, I. (2007). Terapia czytelnicza. *Życie Szkoły*, 5, 12-16.
- Konopnicka, I. (2013). *Edukacja czytelnicza dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2011). *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa: Świat Książki.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Martuszevska, M. (2008). Początki edukacji literackiej dziecka. W: A. Ungeheuer-Gołąb (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej* (s. 169-174). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Maszke, A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Molicka, M. (2002). *Bajkoterapia: o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań: Media Rodzina.
- Nowak, S. (2007). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Różyńska, M. (2013). Jak rozwijać w dziecku pasję do czytania. *Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 2, 54-57.
- Sławiński, J. (red.). (1998). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stefańska-Klar, R. (2014). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130-155). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepańska, M. (2000). *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szefler, E. (2011). Biblioterapia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – możliwości przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. W: A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej* (s. 152-167). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Świadkowska, J., Zasiń, K. (2008). Wpływ baśni na aktywność słowną małego dziecka. W: A. Ungeheuer-Gołąb (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej* (s. 202-209). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Tylicka, B., Leszczyński, G. (red.). (2002). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wadsworth, B. (1998). *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zimbardo, P., Johnson, R., McCann, V. (2014). *Psychologia: kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żegnałek, K. (2010). *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Sylwia SERAFIN

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

POSTRZEGANIE RÓL MATKI I OJCA PRZEZ UCZNIÓW KLAS III

Streszczenie

W pierwszej części opracowania podjęto próbę zdefiniowania macierzyństwa i opisanie roli matki w literaturze przedmiotu. Określono również, czym jest ojcostwo i zgłębiono funkcje ojca. W części teoretycznej zawarto charakterystykę postrzegania dzieci w młodszym wieku szkolnym, a także opisano role rodziców w aspekcie ich postrzegania przez uczniów klas III szkoły podstawowej. Badania empiryczne nad postrzeganiem ról matki i ojca prowadzone były w 2020 roku na terenie województwa małopolskiego, a wzięło w nich udział 38 uczniów z klas III edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: postrzeganie, role matki/ojca.

Summary

In the first part of the study, an attempt was made to define motherhood and describe the role of the mother in the literature on the subject. It also defined what fatherhood is and explores the functions of a father. The theoretical part describes the perception of children at a younger school age, as well as describes the roles of parents in terms of their perception by students of the 3rd grade of primary school. Empirical research on the perception of the roles of mother and father was conducted in 2020 in the Małopolskie Voivodeship, and 38 students from grades 3 of early childhood education took part in them.

Key words: perception, mother/father roles.

1. Role matki i ojca w świetle literatury przedmiotu

1.1. Znaczenie matki w procesie wychowawczym

Rozpatrując zagadnienie macierzyństwa, akcentuje się obecność matki w życiu dzieci. Termin ten „może być ujmowany jako pewien zespół czynności oraz zachowań kobiety, realizowanych względem dziecka, poprzez które określa ona swoje miejsce w społeczeństwie i rodzinie” (Śniegulska, 2016, s. 158). Zbieżne spojrzenie na istotę macierzyństwa zawiera *Nowy słownik języka polskiego*, w którym pojęcie to oznacza „bycie matką i związane z tym uczucia, doznania, powinności” (Sobol, 2002, s. 442), „czyli coś więcej ponad sam fakt wydania na świat potomstwa” (Bartkowiak, 2015, s. 273). Zestawiając ze sobą powyższe definicje, można zauważyć, że bycie matką w dużej mierze sprowadza się do opieki nad bliskimi, a także do pielęgnowania więzi rodzinnych. To matka jest ostoją wartości. Do kompleksu jej działań należy także czuwanie nad edukacją dzieci i dbanie o ich bezpieczeństwo. Obowiązkiem mamy jest zapewnienie najmłodszemu komfortu psychicznego i biologicznego. J. Wilk (2002, s. 88) stwierdza, że:

Matka pochylająca się nad dzieckiem jest dla niego całym światem i to przez nią przychodzi ten świat do dziecka [...]. Jest pierwszym autorytetem, włącza dziecko w pewien porządek, wyznacza mu prawa i obowiązki. Relacje z matką uświadamiają dziecku własną płęć. Dla córki jest to odkrycie kobiecości i macierzyństwa, dla syna stanowi wzór przyszłej żony.

Autor w przytoczonym tekście podkreśla znaczenie więzi łączącej matkę i dziecko. Ten szczególny rodzaj koneksji rzutuje na przyszłe życie młodego człowieka, stanowiąc integralny element procesu wychowawczego. Rodzic poprzez czyny i słowa wzbogaca wiedzę dziecka i kreuje jego światopogląd. Wspólnie spędzany czas oraz konwersacje oddziałują na poznawczą i społeczno-emocjonalną sferę rozwoju jednostki. Dziecko za sprawą matki poszerza horyzonty swojej świadomości.

O roli matki również wzmiankował Ojciec Święty Jan Paweł II. W jednej ze swoich adhortacji przedstawił misję matki w następujący sposób:

Jej zadania w rodzinie wymagają wszelkiego poświęcenia, dużej ilości czasu i wielkiej miłości. Dzieciom potrzebna jest troska, miłość i czułość. Wszystkie te starania są konieczne, jeśli dziecko ma wyrosnąć na osobę zrównoważoną, odpowiedzialną, dojrzałą pod względem moralnym, religijnym i psychicznym (Suszczyk, 2007; za: Wilk, 2002, s. 84).

Papież zaznacza, że dzieci zawsze szukają uwagi mamy, jej towarzystwa. Pragną spędzać z nią jak najwięcej czasu. Postać matki stanowi dla nich pewien ideał, wzór do naśladowania. O relacji łączącej matkę i dziecko pisał także W. Okoń, który ujął tę więź jako „stosunek pełen empatii (...), zapewniający dziecku zaufanie do świata, równowagę emocjonalną, powiązaną z rozwojem intelektu, chęć do działania i siłę woli” (2007, s. 240). Analizując powyższą definicję, na myśl nasuwa się wniosek, że matka stanowi oparcie dla dziecka, jest jego ostoją. Jej rola tak szeroko pojmowana skupia się głównie na zaspokajaniu mentalnych potrzeb podopiecznego. Jako istotny autorytet serca wprowadza dziecko w świat uczuć i emocji.

1.2. Udział ojca w wychowaniu dziecka

Ojciec jest niezastąpioną częścią procesu wychowawczego. Odzwierciedla z reguły siłę, dyscyplinę i imperatywność. Jego rola opiera się na zapewnieniu dzieciom stabilizacji, niezbędnej dla ich właściwego progresu osobowości. Wielu autorów zaznacza, że tata postrzegany jest jako autorytet rozumu, przewodnik, a także uosobienie męskości (Wilk, 2002, s. 88). Wdraża dzieci w realia zewnętrzne.

Istotę dojrzałego ojcostwa eksplikuje w swoim dziele m.in. J. Augustyn (2002, s. 72), twierdząc, że:

rodzi się poprzez wzajemne oddziaływanie na siebie dziecka i ojca. Ojciec poprzez towarzyszenie swojemu dziecku w jego rozwoju sam również staje przed możliwością własnego osobowego wzrostu. Dziecko pomaga ojcu nie tylko stawać się lepszym tatusiem, ale także bardziej odpowiedzialnym człowiekiem. Ojciec, wychowując swoje dzieci, sam bywa przez nie wychowywany. [...] Ojcostwo jest fundamentalnym doświadczeniem mężczyzny. Dzięki niemu może osiągnąć pełną dojrzałość swojego ludzkiego życia w wymiarze uczuciowym i duchowym.

Zaprezentowane ujęcie ojcostwa odnosi się do kategorii psychiczno-społecznych. Więź łącząca ojca i potomstwo rzutuje na ich relacje. Jednostki poznają siebie nawzajem, kształtują własne usposobienia, a przebywając razem, zmieniają się na lepsze.

O misji ojca wypowiada się również papież Jan Paweł II:

Wielkim zadaniem jest ojcostwo [. . .]. Coraz wyraźniej dostrzega się potrzebę oparcia w ojcach, którzy potrafią spełniać swoją rolę, łącząc czułość z powagą, wyrozumiałość z surowością, koleżeństwo z autorytetem, ponieważ tylko tak wychowane dzieci mogą wzrastać harmonijnie, opanowując własne lęki i przygotowując się do odważnego wyjścia na spotkanie niewiadomych życia” (Suszczyk, 2007; za: Furmanek, 2011, s. 8).

Przytoczona deskrypcja wskazuje na ważność czynnika, jakim jest obecność ojca w życiu dzieci. Na jego barkach spoczywa obowiązek wdrażania potomstwu określonych reguł i sytuowania klarownych granic. Ojciec powinien także integrować w sobie takie cechy, jak łagodność i rygorizm, czy ckliwość i stateczność, być zarazem opoką subordynacji, ale i kompanem w podróży.

Ekspłorując udział ojca w przysposobieniu dzieci do rozlicznych ról socjalnych, należy zwrócić uwagę na wartości, które wnosi on w ich wychowanie. J. Wilk uwzględnia tu:

- „wspieranie i uzupełnianie emocjonalne matki,
- wprowadzenie dziecka w rzeczywistość zewnętrzną; ojciec pobudza ciekawość, zainteresowania dziecka, wyjaśnia, (...)
- zorientowanie dziecka na świat wartości humanistycznych, społecznych religijnych,
- określanie i respektowanie praw, obowiązków dziecka w rodzinie i poza rodziną,
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa dla dzieci, dziecka i matki” (Wilk, 2002; za: Izdebska, 2015, s. 112),
- „ukazanie męskości” (Krzysińska-Żach, 2007, s. 39).

Zacytowane walory uwydatniają wiele oblicz ojcostwa – pełni on funkcję mentora, fasonuje świadomość dzieci. Jego „konsekwencja, surowość w wychowaniu, stawianie coraz trudniejszych wymagań, sprzyjają ukształtowaniu się pozytywnych cech u dzieci takich jak identyfikacja z własną płcią, z przyswajaniem sobie roli mężczyzny, ojca, małżonka” (Tokarska, 2016, s. 14). Najmłodszy obserwują ojca i powielają jego czyny. W oczach synów jest on personifikacją męskości, a dla córek ideałem mężczyzny, archetypem przyszłego męża. Od ojca zależy kierunek rozwoju dzieci, reprezentowany przez nie etos. Ojciec jako wychowawca intensyfikuje procesy myślowe u potomstwa, uczy estymy i akceptacji. Ojcostwo jest złożonym zadaniem – ojciec, który chce być przy dziecku podejmuje ważne wyzwanie uczestnictwa w życiu swojego dziecka, ale tym samym dla dziecka jest to niebagatelne doświadczenie, dające szansę na jego autentyczny rozwój wewnętrzny (Zacłona, 2006, s. 210).

2. Postrzeganie ról rodziców przez uczniów klas III w literaturze przedmiotu

2.1. Charakterystyka postrzegania dzieci w młodszym wieku szkolnym i definiowanie roli

Młodszy wiek szkolny, nazywany również późnym dzieciństwem, to okres trwający od 6.-7. do 10.-12. roku życia (Woynarowska i in., 2012, s. 96). W tym czasie ma miejsce szereg zmian w życiu dziecka, które musi przeistoczyć własną sferę doznań i zwyczajów w sferę zadań oraz powinności. Jego cechy psychiczne i fizyczne ulegają radykalnemu przeobrażeniu, co ma związek z przyjęciem przez nie nowej funkcji społecznej – roli ucznia.

W fazie późnego dzieciństwa zmienia się sposób percypowania przez dzieci świata i jego komponentów. Pragnąc odzwierciedlić postrzeganie uczniów klas I-III, należy na początku zgłębić istotę tego pojęcia. Definicja słownikowa podaje, że postrzegać to „widzieć i oceniać kogoś w określony sposób (...), uświadamiać sobie wrażenia wywołane działaniem bodźca zewnętrznego

na zmysły” (Dubisz, 2003, s. 425). Niewątpliwie, jeżeli postrzegamy coś w pewien sposób, tzn. że widzimy, pojmujemy oraz osądzamy (Czekaj, 2000, s. 206). Warto nadmienić, że to, jak interpretowane są dane sygnały, czynniki, jest uzależnione od etapu rozwoju jednostki.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym obserwuje się zmianę kierunku myślenia. Zgodnie z teorią J. Piageta, „następuje przejście od stadium myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych. Oznacza to, że dzieci osiągają w tym czasie szereg różnych zdolności związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o świecie i o sobie na poziomie konkretnym” (1977; za: Harwas-Napierała, Trempała, 2007, s. 135).

Późne dzieciństwo jest relatywnie trudnym okresem w życiu potomstwa. Zdaniem M. Tyszkowej, „oprócz gromadzenia przez dziecko wiedzy dla niego użytecznej, obserwujemy w tym czasie także powstawanie uogólnionych przekonań na temat rzeczywistości i swojego w niej miejsca, co oznacza rozpoczęcie kształtowania się trwałych preferencji i postaw opartych na refleksyjnej ocenie” (Tyszkowa, 1979, 1990; za: Harwas-Napierała, Trempała, 2007, s. 154). Najmłodszy poprzez kontakt z otoczeniem budują obraz samego siebie, co jest wynikiem ciągłego polaryzowania się struktur poznawczych.

K. Skarżyńska i M. Krzyśko nadmieniają, że „powstające i konstruowane (...) systemy przekonań, a także sposób rozumowania dzieci odzwierciedlają opisane przez J. Piageta uniwersalne prawidłowości rozwoju myślenia” (Skarżyńska, 1981, 1984; Krzyśko, 1987; za: Ibidem, s. 155). Według U. Bronfenbrennera i B. Brensteina (Bronfenbrenner, 1976; Brenstein, 1980; za: Ibidem, s. 155) dotyczy to także:

tworzenia reprezentacji wyobrażeń dotyczących problemów społecznych [...]. Jednak na treść przekonań mają wpływ również indywidualne doświadczenia życiowe i aktywność własna dzieci, a także ich społeczno-kulturowe środowisko. Wpływ kultury polega na tym, że dostarcza ona dzieciom określonych kategorii, a także reguł selekcji, interpretacji oraz przetwarzania informacji na temat określonych zjawisk czy zdarzeń społecznych.

Środowisko wychowawcze wpływa na sposób odbioru rzeczywistości przez najmłodszych. Kształtuje ich światopogląd, postawy, a także prezentowane wartości.

Konkludując, postrzeganie dzieci w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje się przede wszystkim przejściem z stadium myślenia przedoperacyjnego do operacji konkretnych. W tym okresie czynności umysłowe podlegają uwewnętrznieniu, scalaniu i odwracalności. Dzieci zaczynają rozumować logicznie, dostrzegają ciągi przyczynowo-skutkowe, posługują się kategoriami. Postrzegają świat racjonalnie. W późnym dzieciństwie stopniowo następuje odejście od egocentryzmu. Najmłodszy zaczynają widzieć realia z różnych perspektywy, uczą się empatii. Są świadome przeżyć i odczuć innych osób. Ważnym elementem jest także budowanie obrazu samego siebie, poznawanie i osądzanie własnej osoby. Ta samoocena jest uzależniona od wielu czynników. Uczniowie, przebywając w określonym środowisku, podlegają jego wpływom. Poprzez kontakt z otoczeniem, z innymi ludźmi u dzieci profiluje się ich spojrzenie na rzeczywistość.

Nawiązując do powyższych treści, można zauważyć, że termin „rola” będzie według uczniów oznaczał aktywności konkretnych osób. Najmłodszy w swoich wypowiedziach mogą skupiać się na wyliczeniu poszczególnych obowiązków (prac) rodziców, a także własnych stanów emocjonalnych względem matki i ojca. Sposób, w jaki dzieci zinterpretują pojęcie „rola” jest uzależniony od tego, na którym aktualnie etapie znajduje się ich dziecięca dedukcja.

2.2. Postrzeganie ról matki i ojca przez uczniów klas III

Rodzice są najważniejszymi osobami środowiska wychowawczego dzieci. Wprowadzają je w uniwersum wartości, przekazują cenną wiedzę, socjalizują. K. Popielski uważa, że interakcje między matką, ojcem a potomstwem „oparte są na podporządkowaniu i opiece. W efekcie (...) rozwijają się u dziecka procesy poznawcze, kształtują uczucia wobec członków rodziny i innych osób, a także w stosunku do bliższej i dalszej rzeczywistości” (Popielski, 1994; za: Rostowska, Rostowski, 2006, s. 95). „Rola i pozycje, jakie zajmuje dziecko w rodzinie, jakie ma prawa i obowiązki, rzutuje na treść i zakres jego doświadczeń, na przebieg uczenia się, nabywania nawyków i kształtowania się postaw” (Szeffler, 2001, s. 99). Co więcej, „wpływa na jego stosunek do rodziców, [...] na wzajemne reakcje i na zwartość rodziny” (Ibidem, s. 99).

Role rodzicielskie ulegają przeobrażeniu na skutek przemian społeczno-kulturowych. Zmienia się więc również obraz matki i ojca w oczach dzieci. Choć role te ewoluują, ich znaczenie nie wygasa. Dla uczniów klas III rodzice stanowią autorytet, pomimo tego, że 9-latki przeżywają w tym okresie pierwszy bunt. Zdaniem A. Samsona 9. rok życia to czas prężnego rozwoju potrzeb oraz predyspozycji socjalnych uczniów. Trzecioklasiści stają się bardziej introwertyczni, zmierzają ku autonomii i wzbraniają się przed nadzorem rodziców. Stanowczo dystansują się wobec matki, a ich zażyłość z nią nieoczekiwanie maleje. 9-latki wolą spędzać czas z przyjaciółmi, którzy zajmują teraz centralne miejsce w ich życiu, a matka schodzi na drugi plan. III klasa to etap, kiedy dzieci zaczynają respektować rolę ojca, ich podziw budzi jego siła i kompetencje. Córki i synowie ochoczo pomagają mu w rozlicznych męskich zajęciach. Czują się dobrze w towarzystwie ojca, gdyż na ogół traktuje on dzieci poważnie oraz daje im więcej swobody niż matka. Esencjonalnie, poglądy i bliskość rodziców stają się dla 9-latków mniej atrakcyjne niż zapatrywania rówieśników oraz przebywanie z nimi (Pawlus, 2002, s. 66-67). Choć dzieci stopniowo oddzielają się od rodziców, to wciąż uznają ich za wzory osobowe.

Podsumowując tę część rozważań, należy zaznaczyć, że uczniowie, którzy kończą edukację wczesnoszkolną, postrzegają rolę matki i ojca w sposób aprobujący. Darzą ich dużym zaufaniem i szacunkiem. Rodzice uosabiają wiedzę, miłość, a także bezpieczeństwo. Są dla dzieci życzliwi, pełni ciepła i empatii. 9-latki sukcesywnie usamodzielniają się, poszukują przyjaciół. Coraz częściej wolą spędzać czas z rówieśnikami niż mamą czy tatą. Pomimo to rodzice w dalszym ciągu stanowią dla potomstwa autorytet. Odzwierciedlają liczne wartościowe przymioty. Matka jest personifikacją rodzinnego ciepła, a jako pani domu troszczy się o jego mieszkańców. Tymczasem ojciec zapewnia rodzinie stabilizację finansową i dba o jej spokój. Wspomaga matkę w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Każde z rodziców wypełnia określone obowiązki, a wspólnie uzupełniają się w rolach, tworząc szczęśliwy dom. Ich obecność jest warunkiem koniecznym dla prawidłowego rozwoju dzieci, które mają w rodzicach oparcie. Matka i ojciec są osobami, na które najmłodszy zawsze mogą liczyć.

3. Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem prowadzonych badań było postrzeganie ról matki i ojca przez uczniów klas III. Za cel postawiono sobie zebranie i poddanie analizie materiału badawczego, dotyczącego postrzegania ról matki i ojca przez uczniów klas III.

Uwzględniając zarysowany przedmiot i cel badań sformułowany został następujący problem główny: Jak role matki i ojca postrzegają uczniowie klas III?

Na potrzeby badań wyodrębnione zostały również trzy problemy szczegółowe:

- 1) Jakie obowiązki w domu mają matka i ojciec w opinii uczniów klas III?
- 2) Jak uczniowie klas III z matką i ojcem spędzają czas?
- 3) Jakie cechy uczniowie klas III dostrzegają u swoich matek i ojców?

By zebrać w miarę rzetelny materiał empiryczny, który dałby odpowiedź na problem główny oraz problemy szczegółowe, posłużono się 2 metodami, tj. projekcyjną metodą badania osobowości, metodą sondażu diagnostycznego; 2 technikami, w tym techniką uzupełniania i badaniami ankietowymi; a także 2 narzędziami badawczymi, czyli testem zdań niedokończonych i ankietą.

Badania zostały przeprowadzone w kwietniu 2020 roku. W związku z panującą w Polsce epidemią koronawirusa, w wyniku której zamknięto wszystkie szkoły, materiał zebrano drogą elektroniczną. Ankietę i test zdań niedokończonych wysłany został do rodziców uczniów III klas z prośbą, aby trzecioklasiści uzupełnili ich arkusze.

Teren badań stanowiła Małopolska. Zadbano, by wszystkie narzędzia badawcze trafiły tylko do respondentów z terenów województwa małopolskiego.

W badaniach wzięło udział łącznie 38 uczniów klas III, w tym 23 chłopców i 15 dziewcząt.

4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Domowe obowiązki matki i ojca w opinii uczniów klas III

W tym i w dwóch następnych podrozdziałach zaprezentowane zostaną wyniki badań, uzyskane przy pomocy ankiety oraz testu zdań niedokończonych. Autorka zdaje sobie sprawę, że rezultaty przedstawionych badań mogą budzić pewne kontrowersje odnośnie do autentyczności odpowiedzi dzieci, gdyż rodzice mogli ingerować w ich odpowiedzi. Niestety, w dobie kryzysu jedynie komunikatory internetowe umożliwiały bezpieczne zebranie materiału badawczego.

Zaczynając od omówienia domowych obowiązków matki i ojca w opinii badanych trzecioklasistów, trzeba dodać, że uczniowie, którzy uzupełniali arkusze mieli możliwość udzielenia kilku odpowiedzi. Uzyskane dane prezentuje tabela 1.

Tabela 1

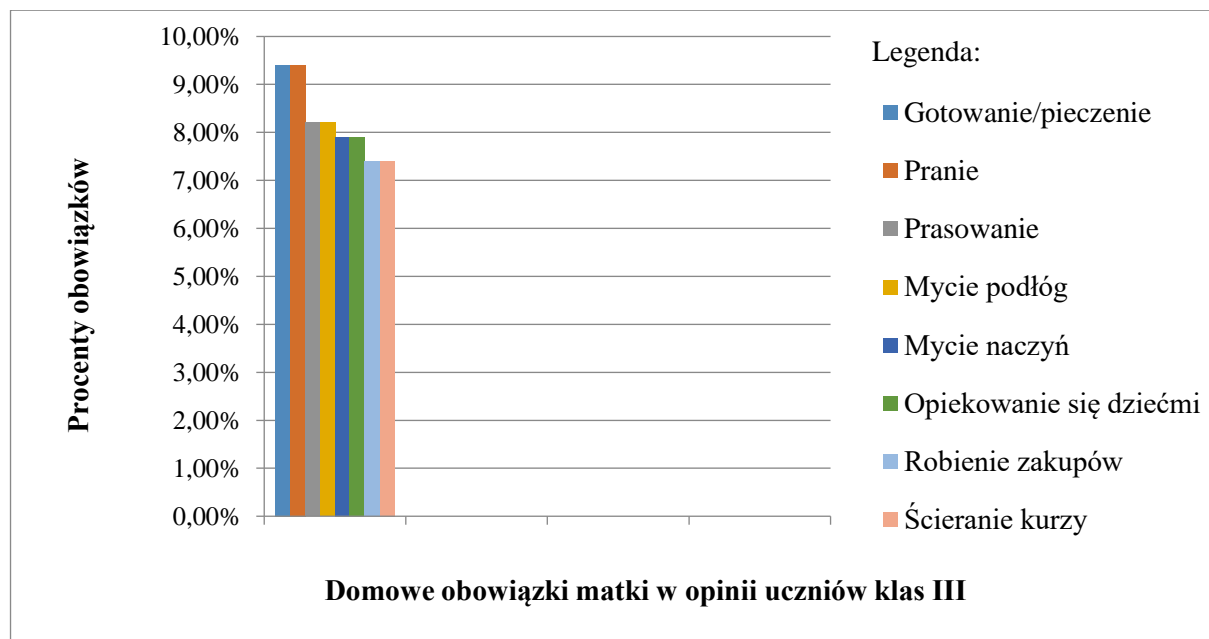
Domowe obowiązki matki i ojca w opinii uczniów klas III (N=38)

Domowe obowiązki rodzica w opinii uczniów klas III	Liczba domowych obowiązków rodzica w opinii uczniów klas III	
	Matki	Ojca
Gotowanie/pieczenie	38	4
Pranie	38	1
Prasowanie	33	2
Mycie naczyń	32	5
Opiekowanie się dziećmi	32	16
Odkurzanie dywanów	23	6
Robienie zakupów	30	24
Naprawianie zepsutych urządzeń	1	36
Porządkowanie ogrodu	22	18
Ścieranie kurzy	30	2
Ścielenie łóżka	25	6
Odrabianie z dziećmi zadań domowych	28	7
Mycie podłóg	33	4
Wyrzucanie śmieci	19	24
Remontowanie domu	1	34
Odprawianie dzieci do szkoły	19	14
Razem	404	203

Źródło: badania własne.

Szczegółowa analiza tabeli 1 wskazuje na to, że uczniowie klas III wymienili łącznie 404 domowe obowiązki matki i o ponad 50% mniej, gdyż 203 obowiązków ojca. Można więc zauważyć, że w opinii badanych trzecioklasistów to głównie matka zajmuje się gospodarstwem domowym i codziennymi pracami, związanymi z funkcjonowaniem rodziny.

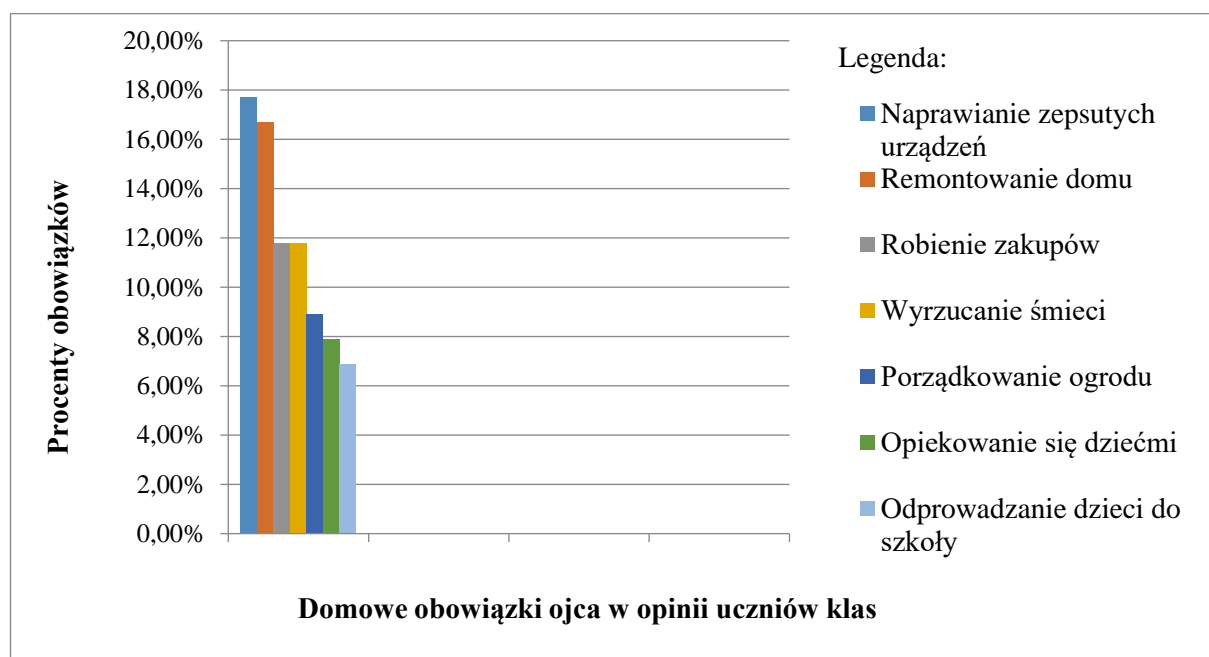
Zgłębiając listę domowych zajęć przypisywanych rodzicom przez uczniów klas III, należy odnieść się do tych czynności, które zdaniem badanych dzieci są wykonywane przez matkę i ojca najczęściej. Zestawienie to odzwierciedlają rysunki 1 i 2.



Rysunek 1. Najczęstsze domowe obowiązki matki w opinii uczniów klas III (N=38).

Procent liczony jest od liczby 404 – domowe obowiązki matki w opinii uczniów klas III.

Źródło: badania własne.



Rysunek 2. Najczęstsze domowe obowiązki ojca w opinii uczniów klas III (N=38).

Procent liczony jest od łącznej liczby 203 – domowe obowiązki ojca w opinii uczniów klas III.

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych na powyższych wykresach można odczytać, że badani uczniowie wskazywali następujące domowe obowiązki matki: gotowanie/pieczenie (9,4%), pranie (9,4%), prasowanie (8,2%), mycie podłóg (8,2%) i naczyń (7,9%), opiekowanie się dziećmi (7,9%), robienie zakupów (7,4%) oraz ścieranie kurzy (7,4%). Nieco odmienne zadania przypisywane są przez trzecioklasistów ojcu: naprawianie zepsutych urządzeń (17,7%), remontowanie domu (16,7%), robienie zakupów (11,8%), wyrzucanie śmieci (11,8%), porządkowanie ogrodu (8,9%), opiekowanie się dziećmi (7,9%), a także odprowadzanie dzieci do szkoły (6,9%). Biorąc pod uwagę te i pozostałe czynności wypisane w tabeli 2, można wysnuć wniosek, że uczniowie III klas postrzegają role rodziców w dużej mierze stereotypowo. Matka jawi się im jako postać, na której barkach spoczywa troska o dom, zaś ojciec postrzegany jest jako osoba, która zna się na wszystkim i naprawi każdą potrzebną rzecz.

Taki obraz rodziców w oczach dzieci może być efektem dość popularnego jeszcze w obecnych czasach modelu rodziny, w którym to matka jest opiekunką ogniska domowego, a ojciec zarabia na życie. Innym wyjaśnieniem zaistniałego zjawiska prawdopodobnie jest fakt, że przez okres kwarantanny rodzice są zmuszeni przebywać stale w domu, więc więcej czasu poświęcają m.in. na generalne porządki w domu. Stąd też tak spore liczby oraz mniejsze, związane z różnorodnością obowiązków matki i ojca wymienianych przez trzecioklasistów. Istotny wpływ na kwestie badawcze miała też forma zebrania materiału eksploracyjnego. Prawdopodobne jest, że rodzice mogli nadzorować odpowiedzi dzieci, mogły być one również sugerowane bądź formułowane przez dorosłych.

Konkludując wyniki ankietyzacji i testów zdań niedokończonych, można stwierdzić, że w opinii uczniów klas III do domowych obowiązków matki zaliczane są wszelkie czynności związane ze sprzątaniami, codziennymi użytecznymi pracami koniecznymi do funkcjonowania rodziny czy pielęgnowaniem i opieką nad potomstwem. W przypadku ojca są to z kolei zajęcia wymagające użycia siły i wiedzy z zakresu budowy różnych urządzeń. Podział domowych prac rodziców wskazywanych przez dzieci 9-letnie jest dość wyraźnie zaznaczony i odpowiadający rolom społecznym pełnionym przez matkę i ojca w rodzinie.

4.2. Spędzanie czasu przez uczniów klas III z rodzicami

Kolejnym podjętym w niniejszej pracy zagadnieniem jest spędzanie czasu przez badanych uczniów klas III z rodzicami. Kwestię tę, jak już zaznaczono w rozdziale metodologicznym, zbadano za pomocą ankiety i testu zdań niedokończonych. Respondenci, którzy uzupełniali kwestionariusze, mogli wskazać kilka zajęć i czynności. Otrzymane dane ujęłam w tabeli 2.

Tabela 2

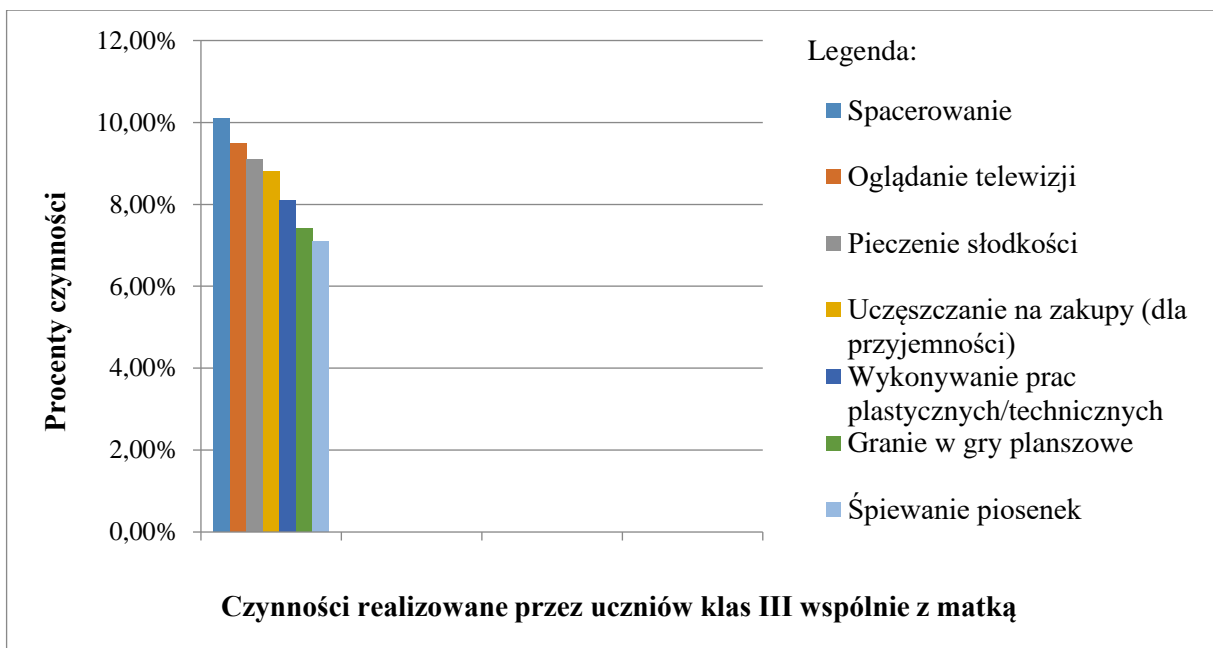
Spędzanie czasu przez uczniów klas III z rodzicami (N=38)

Zajęcia i czynności wykonywane przez uczniów klas III wspólnie z rodzicem	Liczba wskazań	
	Matką	Ojcem
Oglądanie telewizji	28	30
Granie w gry planszowe	22	19
Uprawianie sportu	12	21
Spacerowanie	30	24
Granie w gry karciane	16	16
Układanie puzzle	19	8
Uczęszczanie na wydarzenia kulturalne (kino, teatr)	17	13
Granie na komputerze/smartfonie	7	14
Wykonywanie prac plastycznych/technicznych	24	4
Uczęszczanie na zakupy (dla przyjemności)	26	13
Czytanie książek/gazet/komiksów	17	4
Podróżowanie/zwiedzanie	17	18
Śpiewanie piosenek	21	7
Tańczenie	13	4
Pieczenie słodkości	27	0
Razem	296	195

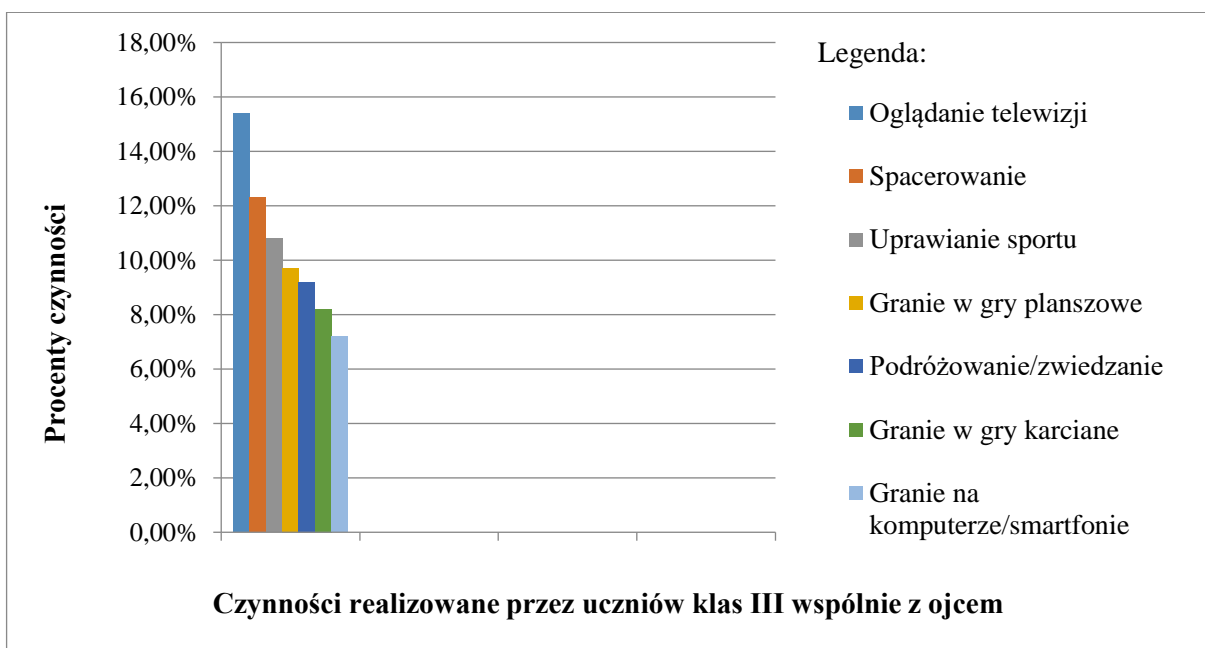
Źródło: badania własne.

Liczby podane w tabeli 2 wskazują, że uczniowie klas III wspólnie z matką i ojcem wykonują rozmaite zajęcia oraz czynności ujęte w 15 kategoriach. Zgłębiając te dane, należy zwrócić uwagę na częstotliwość realizowania określonych zajęć przez dzieci i ich rodziców. Na tej podstawie można wydedukować, że matka (z którą wymienione aktywności są podejmowane 296 razy) spędza ze swoimi dziećmi znacznie więcej czasu niż ojciec (z którym działania te są wykonywane 195 razy). Taki wniosek da się uargumentować faktem, że w polskich rodzinach nadal to głównie kobiecie przypisywany jest obowiązek opieki nad dziećmi (CBOS, 2013b; za: Gajtkowska, 2014, s. 30), więc automatycznie zapewne poświęca ona im znacznie więcej uwagi niż mężczyzna. Co więcej, wiele kobiet w pełni poświęca się wyłącznie roli gospodyni domowej (34% – dane z Forum Rynku Pracy ZPP za rok 2018) lub podejmuje pracę zawodową na niecały etat (10,6% – dane z GUS za rok 2017), co jest równoznaczne z tym, że spędzają one w domu mnóstwo czasu, który mogą przeznaczyć na wszelakie aktywności z potomstwem. W odmiernej sytuacji znajdują się często polscy ojcowie, którzy są niejednokrotnie najważniejszymi żywicielami rodzin (wynagrodzenie mężczyzny jest średnio o 26% wyższe od pensji kobiet – dane z GUS z roku 2017). Spędzają oni w pracy sporo godzin, więc nie są w stanie poświęcić swoim dzieciom uczęszczającym do klasy III tyle uwagi co matki.

Rozpatrzę teraz najczęstsze aktywności, które są podejmowane przez trzecioklasistów wspólnie z rodzicami. Dane te ukazują rysunki 3 i 4.



Rysunek 3. Najczęstsze czynności realizowane przez uczniów klas III wspólnie z matką (N=38). Procent liczony jest od 296 określonych czynności (ujętych w 15 kategoriach) realizowanych przez dzieci z III klas wspólnie z matką.
Źródło: badania własne.



Rysunek 4. Najczęstsze czynności realizowane przez uczniów klas III wspólnie z ojcem (N=38). Procent liczony jest od liczby 195 wymienianych czynności (ujętych w 15 kategoriach) realizowanych przez uczniów klas III wspólnie z ojcem.
Źródło: badania własne.

Analiza wyników badań przedstawionych na dwóch powyższych wykresach wykazała, że uczniowie klas III wykonują wspólnie z matką najczęściej następujące czynności: spacerowanie (10,1%), oglądanie telewizji (9,5%), pieczenie słodkości (9,1%), uczęszczanie na zakupy (dla przyjemności) (8,8%), wykonywanie prac technicznych/plastycznych (8,1%), granie w gry planszowe (7,4%) oraz śpiewanie piosenek (7,1%). Tymczasem z ojcem zajmują się oni oglądaniem telewizji

(15,4%), spacerowaniem (12,3%), uprawianiem sportu (10,8%), graniem w gry planszowe (9,7%), podróżowaniem/zwiedzaniem (9,2%), graniem w gry karciane (8,2%), a także graniem na komputerze/ smartfonie (7,2%). Jak łatwo zauważyć, badane dzieci zarówno z matką, jak i ojcem najczęściej spędzają czas, oglądając telewizję lub spacerując. Te dwa zajęcia w obu przypadkach stanowią największy odsetek aktywności podejmowanych przez rodzica i trzecioklasistów. Taki stan rzeczy może mieć związek z aktualnym obowiązkiem domowej kwarantanny. Matka i ojciec spędzają teraz w domu znacznie więcej godzin niż w okresie przed nastaniem epidemii, dlatego też poświęcają oni sporo czasu dzieciom. Być może właśnie z tego powodu podawane przez nich aktywności są tak liczne. Przyczyną otrzymania takich danych może być fakt, że materiał badawczy był pozyskiwany za pośrednictwem Internetu. Niewykluczone więc, że dorośli korygowali odpowiedzi trzecioklasistów.

Reasumując, uczniowie klas III wspólnie z rodzicami realizują urozmaicone zajęcia i podejmują różnorodne czynności. Spędzają razem czas aktywnie, czasem pasywnie, zapewne w zależności od sytuacji i ich aktualnych potrzeb oraz możliwości.

4.3. Cechy dostrzegane u swoich matek i ojców przez uczniów klas III

Zamiarem przedstawionego w tym podrozdziale przedsięwzięcia badawczego jest analiza cech rodziców wymienionych przez uczniów klas III w ankiecie i teście zdań niedokończonych. Trzecioklasiści, którzy uzupełniali kwestionariusze, wypisywali po kilka przymiotów matki i ojca według własnego uznania. Wyniki badań prezentuje tabela 3.

Tabela 3

Cechy dostrzegane u matki i ojca przez uczniów klas III (N=38)

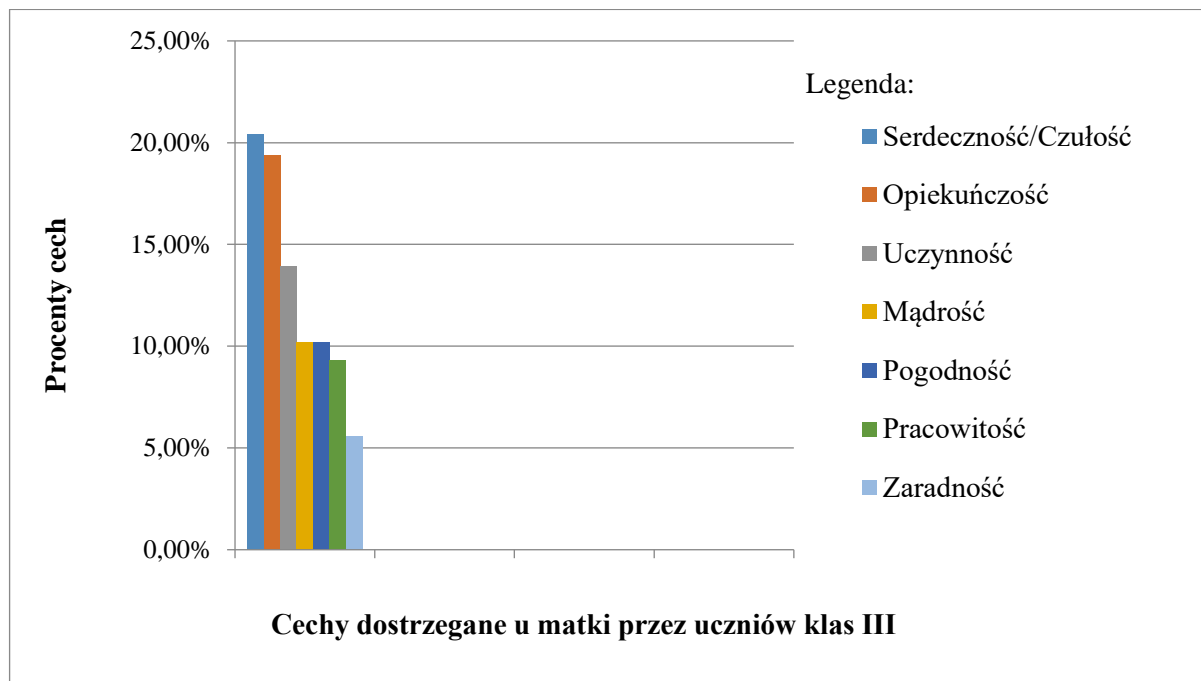
Cechy wymieniane przez uczniów klas III jako posiadane przez rodziców	Liczba uczniów klas III wymieniających daną cechę u rodzica	
	Matki	Ojca
Opiekuńczość	21	9
Uczynność	15	17
Serdeczność/Czułość	22	18
Pogodność	11	12
Mądrość	11	5
Szczerłość	2	1
Pracowitość	10	12
Uczciwość	1	0
Pomysłowość	1	2
Surowość	2	6
Zaradność	6	9
Stanowczość	1	3
Wyrozumiałość	3	2
Atrakcyjność fizyczna	2	4
Razem	108	100

Zródło: badania własne.

Powyższe dane skłaniają do stwierdzenia, że uczniowie klas III dostrzegają u matki 108, a u ojca 100 cech ujętych w 14 kategoriach. Jak widać, w obu przypadkach liczby przymiotów, na które badani zwracają uwagę u rodziców, są zbliżone, choć matce trzecioklasiści przypisują nieco więcej cech. Analizując przytoczone wyniki badań, warto odnieść się do konkretnych cech wymienianych przez respondentów. Można zauważyć, że uczniowie klas III, opisując matkę

czy ojca skupiają się głównie na atrybutach charakteru, zaś przymioty wyglądu są przytaczane rzadko lub zostają całkowicie pominięte (świadczy o tym częstotliwość pojawiania się wypowiedzi wskazujących na atuty fizyczne rodziców).

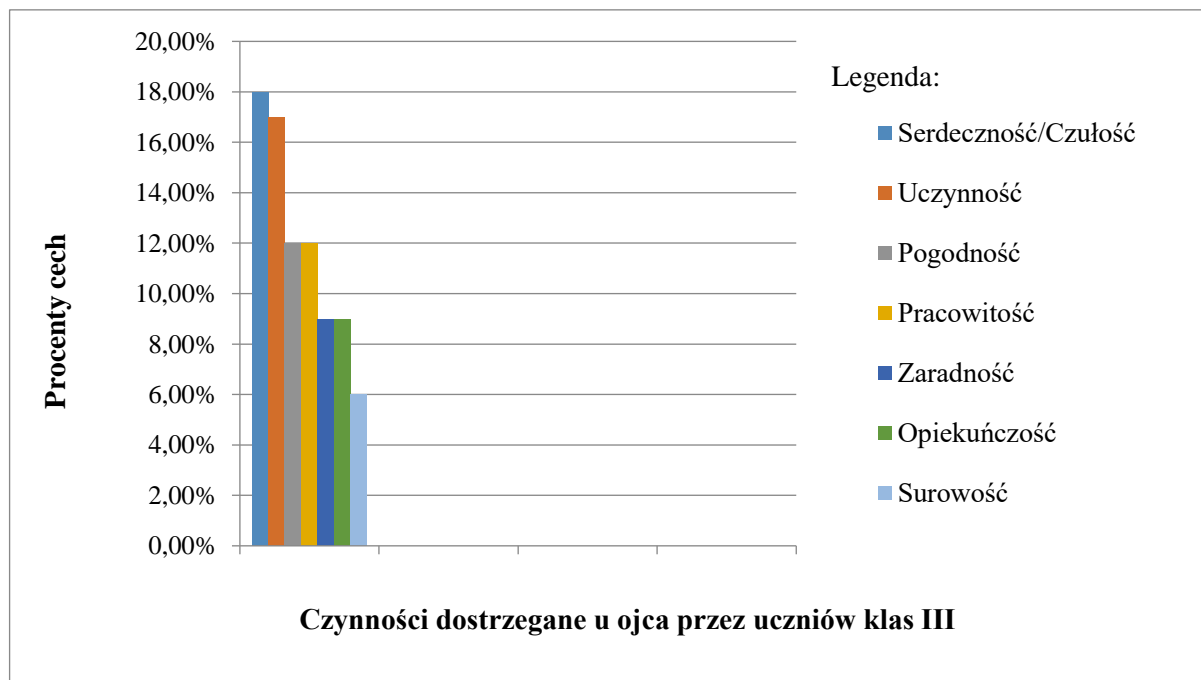
Statystyki procentowe najczęstszych cech dostrzeganych u rodziców przez trzecioklasistów obrazują poniższe rysunki 5 i 6.



Rysunek 5. Cechy dostrzegane u matki przez uczniów klas III (N=38).

Procent liczony od liczby 108 wskazanych cech matki przez uczniów klas III.

Źródło: badania własne.



Rysunek 6. Cechy dostrzegane u ojca przez uczniów klas III (N=38).

Procent liczony jest od liczby 100 wskazanych cech u ojców przez uczniów klas III.

Źródło: badania własne.

Opierając się na przytoczonych wynikach badań (tabela 4 oraz rysunki 5 i 6), można skonstatować, że najczęściej wymienianymi przymiotami dostrzeganymi u matki przez uczniów klas III są: serdeczność/czułość (20,4%), opiekuńczość (19,4%), uczynność (13,9%), pogodność (10,2%), pracowitość (10,2%) oraz zaradność (5,6%). Niemal identyczne cechy trzecioklasiści zauważają także u ojca: serdeczność/czułość (18%), uczynność (17%), pogodność (12%), pracowitość (12%), zaradność (9%), opiekuńczość (9%) oraz surowość (6%). Rozpatrując treści ukazane w tabeli 4 oraz na wykresach 5 i 6, można łatwo spostrzec, że uczniowie klas III na ogół wymieniają u rodziców wyłącznie cechy pozytywne. Na tej podstawie należy przypuszczać, że matka i ojciec mogą stanowić dla dzieci wzór do naśladowania. Można także domniemywać, że uczniowie koncentrują się i zapamiętują lub też mają odwagę wypowiadać się jedynie o pozytywnych cechach swoich rodziców. Otrzymane wyniki badań budzą spore wątpliwości. Sam fakt, że trzecioklasiści praktycznie nie przytoczyli cech wyglądu zewnętrznego matki i ojca jest bardzo zastanawiający, gdyż według J. Smogorzewskiej dzieci w młodszym wieku szkolnym, opisując siebie czy inne osoby, „skupiają się głównie na cechach fizycznych” (2019, s. 16). Mało prawdopodobne jest też, by dzieci w klasie III wygenerowały dużą liczbę przymiotników, uzupełniając ankietę czy test zdań niedokończonych, a zdarzały się odpowiedzi, które zawierały ich nawet 5 czy 6. Warto także zaznaczyć, że przytoczone przez trzecioklasistów określenia są często wysublimowane i abstrakcyjne. W związku z tym trudno uznać, że dzieci będące w wieku 9-10 lat podane cechy (tabela 4) podawały wyłącznie samodzielnie, zważywszy, że zdaniem J. Piageta myślenie uczniów klas III bazuje na konkretach, zaś umiejętność rozumienia irracjonalnych pojęć jest wciąż nikła (Piaget, 1966; za: Skura, Lisicki, 2011, s. 18-19). Bez wątpienia istotny wpływ na zebrany materiał badawczy mogła mieć forma jego pozyskania. Jest prawdopodobne, że dorośli modyfikowali to, co napisały dzieci, ewentualnie podpowiadali, jakie przymiotniki zanotować. Wszystko wskazuje na to, że nadzór rodziców mógł mieć znaczący wpływ na odpowiedzi uczniów kończących edukację wczesnoszkolną, na ich samodzielność w arkuszach narzędzi badawczych.

Aby uzupełnić omawiane dotąd kwestie zawarte w rozdziale 3, poruszono w przeprowadzonych badaniach zagadnienie dotyczące tego, kim są dla uczniów klas III ich rodzice. Respondenci opisali matkę następującymi słowami: „przyjaciółka”, „autorytet”, „bohaterka”, „wszystko”, „cały świat”, „najcudowniejszy skarb”, „najważniejsza osoba w życiu”, „opiekunka”, „powierniczka”, „nauczycielka” oraz „aniołek na ziemi”. Ojca z kolei trzecioklasiści charakteryzowali jako: „kumpla”, „bohatera”, „przyjaciela”, „nauczyciela”, „cały świat”, „autorytet”, „wszystko”, „kolegę”, „dobrego człowieka”, „opiekuna”, „ochroniarza”, „złotą rączkę”, „podporę” i „najważniejszą osobę na świecie”. Zacytowane powyższe określenia mogą dowodzić wielkiej miłości, jaką dzieci darzą swoich rodziców oraz przypisywania im bogactwa cech osobowości o zdecydowanie pozytywnej konotacji. Nie można wprost wnioskować o konkretnych przymiotach posiadanych przez matkę czy ojca według uczniów klas III. Można jednak z całą pewnością stwierdzić, że cechy te są pozytywne, gdyż żadne z określeń podanych przez trzecioklasistów nie ma negatywnego wydźwięku. Świadczy to o postrzeganiu matki i ojca przez uczniów klas III jako osób, na których można polegać. To za ich pośrednictwem dzieci te poznają otaczający ich świat, zdobywają cenną wiedzę i umiejętności oraz uczą się postępowania moralnego.

Reasumując, cechy, jakie trzecioklasiści dostrzegają u matki oraz ojca, to m.in. troskliwość, dobrotliwość, sumienność i odpowiedzialność. Rodzice jawią się zatem jako osoby otaczające dzieci miłością, a także dające im poczucie bezpieczeństwa.

Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu starano się przedstawić, jak role matki i ojca postrzegają uczniowie klas III. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na sformułowanie kilku ustaleń.

Próbując udzielić odpowiedzi na pierwszy szczegółowy problem badawczy, zauważa się, że uczniowie klas III dostrzegają znacznie więcej obowiązków w domu które wykonuje matka niż ojciec. Według trzecioklasistów to matka m.in. przygotowuje posiłki, sprząta dom i zajmuje się dziećmi, a ojciec np. reperuje uszkodzony sprzęt, wykonuje remonty oraz dba o ogród.

Rozpatrując kolejną kwestię, czyli spędzanie czasu przez uczniów klas III z rodzicami, stwierdzić można, że ich wspólne chwile są przeżywane zarówno w sposób czynny, jak i bierny. Trzecioklasiści realizują inne zajęcia i czynności w towarzystwie matki, a inne przebywając z ojcem. Dzieci wspólnie z matką m.in. robią wypieki, chodzą na spacerzy czy też tworzą kreatywne prace plastyczne i techniczne, zaś z ojcem np. spędzają czas przed telewizorem, trenują rozmaite sporty oraz grają w rozliczne gry.

Odpowiadając na ostatni, trzeci, szczegółowy problem eksploracyjny, odnoszący się do cech, które uczniowie klas III dostrzegają u swoich matek i ojców, ustalono, że wymieniają oni niemal wyłącznie przymioty pozytywne. Matka w oczach trzecioklasistów jest osobą dobroduszną, inteligentną i sumienną. Identyczne cechy uczniowie klas III przypisują ojcu. Możliwe, że według nich jest on (podobnie jak matka) troskliwy, uczynny, ale także i rygorystyczny.

Przytoczone wnioski opierają się na materiale badawczym pozyskanym drogą elektroniczną (ze względu na panującą w Polsce epidemię), dlatego też ich wiarygodność i miarodajność może budzić pewne wątpliwości. Biorąc pod uwagę sposób pozyskania danych faktograficznych z ankiet oraz testów zdań niedokończonych, nie wiadomo, czy uczniowie klas III uzupełniali kwestionariusze w pełni samodzielnie, dlatego też wnioski te trzeba przyjmować z dużą dozą ostrożności. Na postrzeganie rodziców przez uczniów kończących edukację wczesnoszkolną mógł mieć też wpływ fakt, że w obliczu pandemii matka i ojciec byli zmuszeni stale przebywać w domu, dlatego też mieli więcej czasu na określone aktywności z dziećmi.

Na podstawie powyższych konkluzji można wyciągnąć ogólny wniosek, będący zarazem odpowiedzią na główny problem badawczy. Uczniowie klas III postrzegają rolę matki inaczej niż ojca. Ich zdaniem, domowe obowiązki rodziców nie są identyczne. Czas, który trzecioklasiści spędzają z matką lub ojcem, również jest zagospodarowywany w odmienny sposób. Pomimo tych różnic uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną dostrzegają u swoich rodziców tożsame cechy. Matka i ojciec są nie tylko opiekunami uczniów klas III, ale też osobami dającymi im poczucie bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Augustyn, J. (2002). *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bael. (2017). *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*. Pobrane z: www.gus.pl.
- Bartkowiak, E. (2015). Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania. *Wychowanie w rodzinie, XII*, 271-294.
- Coca-Cola. (2018). *Kobiety ukrytym potencjałem polskiej gospodarki*. Pobrane z: www.Forum+Rynku+Pracy+Związku+Przedsiębiorców+i+Pracodawców.pl.
- Czekaj, M. (red.). (2000). *Inny słownik języka polskiego PWN P... Ź*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Dubisz, S. (red.). (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego (t. 3, P-Ś)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

- Furmanek, W. (2011). *Rozwój rozumienia miłości*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Gajtkowska, M. (2014). Pełnienie roli matki jako obszar wsparcia. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(5), 25-39.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.). (2007). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Izdebska, J. (2015). *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*. Białystok: Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku.
- Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pawlus, M. (red.). (2002). *Encyklopedia. Rodzice i dzieci*. Bielsko-Biała: PPU Park Sp. z o.o.
- Rostowska, T., Rostowski, J. (red.). (2006). *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki w Łodzi.
- Skura, M., Lisicki, M. (2011). *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i jaka jest rola nauczyciela w tym rozwoju*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Smogorzewska, J. (2019). *Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badanie podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobol, E. (red.). (2002). *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Szefler, E. (red.). (2001). *Aktualne problemy edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Śniegulska, A. (2016). Rodzice w przestrzeni życia rodzinnego. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 155-165.
- Tokarska, U. (2016). Rola matki i ojca w wychowaniu. *Wychowawca*, 1(274), 13-15.
- Wilk, J. (2002). *Pedagogika rodziny. Wybrane zagadnienia*. Lublin: IP KUL.
- Woynarowska, B., Kowalewska, A., Izdebski, Z., Komosińska, K. (2012). *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Zacłona, Z. (2006). Rozważania o współczesnej rodzinie. *Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego. Oddział w Krakowie*, 7, 205- 213.

Agnieszka WAŃCZYK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

PRZEDSTAWIANIE OSÓB STARSZYCH W PAKIETACH EDUKACYJNYCH DLA KLAS I-III

Streszczenie

Obecnie o demografii w Polsce, jak i w Europie mówi się, że mamy do czynienia ze starzeniem się społeczeństwa. Oznacza to, że coraz liczniejszą grupę w społeczeństwach stanowią osoby starsze. Dzieci funkcjonujące w różnych grupach społecznych w środowisku swego życia mają częstą możliwość obcowania ze starszymi ludźmi, wchodzenia z nimi w różne interakcje. Inspiracją do badań była refleksja nad tym, jaki obraz seniorów ukazują pakiety edukacyjne, a także czy sposób ich prezentowania ma związek z tym, jak uczniowie klas I-III postrzegają osoby starsze.

Słowa kluczowe: osoby starsze/seniorzy, pakiety edukacyjne, stereotyp.

Summary

Currently, demography in Poland and Europe is said to be an aging society. This means that the elderly constitute an increasingly large group in societies. Children who function in various social groups in their life environment often have the opportunity to interact with older people and to interact with them in various ways. The research was inspired by a reflection on the image of seniors shown by educational packages, and whether the way they are presented is related to the way students in grades I-III perceive older people.

Key words: elderly/seniors, educational packages, stereotype.

Wprowadzenie

Obecnie mamy do czynienia ze znacznym wzrostem liczby osób starszych w społeczeństwie. Społeczeństwo to dynamicznie się rozwija, przeistacza, ubogaca, a jego tempo i styl życia ulegają ciągłym zmianom. Przeobrażenie to dotyczy wszystkich ludzi, bez względu na wiek czy pochodzenie. Jednostki przeżywający czas „jesieni życia” (czyli osoby starsze) również są podatne na te zmiany. Widać to szczególnie, jeśli porównamy seniorów z dawnych lat i tych żyjących obecnie. Zastanawiające jest jednak, czy dzieci w młodszym wieku szkolnym zauważają te przeobrażenia, czy może mają zakodowany pewien schemat myślenia na temat osób starszych i nim się posługują, niezależnie od tego, jaki obraz przedstawia im obecnie świat.

1. Osoby starsze w pakietach edukacyjnych – przegląd literatury

Szkoła jako instytucja wpływa na sposób postrzegania osób starszych przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej. W dużej mierze dokonuje się to w trakcie pracy na elementach pakietu edukacyjnego przedstawiających seniorów. Warto podkreślić, że tworzenie pojęć w umysłach dzieci następuje za pomocą schematów, którymi W. Wosińska nazywa „umysłowe reprezentacje świata, zawierające zbiór wyobrażeń o świecie, elementy wiedzy o nim, pamięciowo zakodowane fakty i przekonania” (2004, s. 97). Reprezentacje te nie pojawiają się samoistnie, a dostarczane są przez innych ludzi, którzy informują nas o tym, jaki jest świat (Ibidem, s. 105). Jeżeli nie mamy wystarczającej wiedzy o świecie, jesteśmy bardziej skłonni do przyswajania gotowych poglądów na dany temat. Nie zawsze ta wiedza jest trafna, ponieważ niekiedy opiera się na uogólnieniach,

które prowadzą do przekazywania dzieciom stereotypów, kształtujących postrzeganie przez nie rzeczywistości (Matczak, 2003, s. 163). „Stereotyp to uogólniona reprezentacja grupy wyodrębniona z uwagi na jakąś łatwo zauważalną cechę określającą społeczną tożsamość – w tym przypadku wiek. (...) Stereotyp jest zawsze nadmiernie uproszczony, przerysowany i nie oddaje obiektywnej rzeczywistości” (Wojciszke, 2006; za: Fabiś, Wawrzyniak, Chabior, 2015, s. 71-72). Jego charakterystycznymi cechami są: nieelastyczność, długotrwałość, oporność na zmiany i sprzeczność z faktami. Nie jest on nabywany poprzez osobiste doświadczenie, obserwację czy w indywidualnym procesie poznawczym, lecz jest przekazywany przez środowisko, rodzinę, media czy instytucje, które biorą udział w procesie wychowania dzieci (Ibidem). Stereotyp jest „względnie wygodnym narzędziem do interpretowania rzeczywistości” (Pawlina, 2011, s. 140), jednak wielce niebezpiecznym, gdyż zakorzenia się głęboko w umyśle. Przez to o wiele łatwiej dostrzegamy cechy i zachowania, które wpisują się w dany stereotyp, podczas gdy lekceważymy zachowania, które do niego nie pasują, a nawet interpretujemy je w taki sposób, by odpowiadały stereotypom (Ibidem, s. 141).

Stereotypy dzielą się na dwa rodzaje: pozytywne i negatywne. A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, pisząc o negatywnym stereotypie starości, przywołują obraz człowieka – starego jako bywalca w ośrodku zdrowia, odrzuconego przez innych, utrzymującego się z niskiej emerytury, zgorzkniałego, zaniedbanego, który korzysta z pomocy społecznej (2015, s. 72). W opozycji do tego, do pozytywnego stereotypu starości zaliczają: radosnego, beztroskiego dziadka, otaczającego się wnuczętami, siwowłosego seniora, przewodzącego uroczystościom rodzinnym, emeryta, eksperta w różnych dziedzinach (Ibidem, s. 72).

Interesujące jest, czy sposób ukazywania osób starszych w pakietach edukacyjnych jest stereotypowy, a jeśli tak – do której z tych dwóch grup można go zliczyć. Pożądane byłoby więc odniesienie się do przeprowadzonych badań, polegających na analizie podręczników do edukacji wczesnoszkolnej w kontekście stereotypowego postrzegania osób starszych. Bardzo interesujące i wartościowe poznawczo badania w tym zakresie przeprowadziła A. Landau-Czajka, która rozpatrywała to zjawisko w podręcznikach z lat 1785-2000. Rezultatem jej dociekań są informacje, które pokazują, jak zmieniało się postrzeganie osób starszych na przestrzeni lat. Autorka podaje, że w podręcznikach XIX-wiecznych dziadkowie byli ukazywani jako osoby wymagające troski, opieki i pomocy bliskich. W pewnej czytance babcia opisywana jest jako chorowita, preferująca ciszę, słabo słyszająca i cierpiąca na bóle nóg, przez co nie będzie w stanie biegać razem z wnukami (Landau-Czajka, 2002, s. 67-68). Najczęstszą aktywnością dziadków, jaką są w stanie podjąć, uwzględniając ich schorowany stan, jest bezczynne siedzenie lub modlitwa. „W zimowe wieczory babunia przesiaduje najczęściej w pokoiku swoim i odmawia różaniec” (Tync, Gołąbek, 1932; za: Landau-Czajka, 2002, s. 68). Babcie, niestety, skarżą się na samotność. Czują się wyizolowane, niechciane, nikt nie chce z nimi rozmawiać, ponieważ źle słyszą (Ibidem). Dziadek, jak akcentuje autorka badań, snuje historie o przeżyciach wojennych, których niekiedy sam doświadczył. Uczy wnuki poszanowania i miłości do ojczyzny, patriotyzmu. Określenia te wpisują się w jeden z trzech pozytywnych stereotypów, wyróżnionych w klasyfikacji D. Schmidta i S. Boland, a określane jako dziadek „mędrzec”. Drugą dziedziną, w której dziadkowie są ekspertami, jest las (Ibidem, s. 72-73). Stereotypy są też dostrzegane w rolach, jakie pełnią osoby starsze w życiu dzieci. Rozpieszczanie wnuków przez swoich dziadków, dawanie prezentów, przysmaków jest zjawiskiem niezmiennie obserwowanym od przeszło 200 lat. Już w podręczniku z roku 1841 pojawił się ten motyw. Ponadto, dziadkowie poświęcają swój czas, w opozycji do rodziców, którzy zajęci są pracą zawodową. Rozwiązują też rzekome konflikty na linii rodzic – dziecko; rzekome, gdyż podręczniki nigdy nie ukazują tych nieporozumień (Ibidem, 2002, s. 70). Babcia w podręczniku z 1980 roku zobrazowana jest jako „siwiuteńka, stara”, zajmująca się cerowaniem pończoch,

praniem czy pieczeniem ciasteczek. Zapracowana, zajęta, przejmująca rolę matki pojawia się w nowszych podręcznikach – jest to tendencja, która narasta z upływem czasu (Ibidem). W podręcznikach wydanych w późniejszych latach autorka zauważa przełom. Zarówno zacierają się różnice pomiędzy rolą babci i dziadka, jak też odchodzi się od stereotypowego ich eksponowania. Z analizy podręcznika z roku 1993 roku wynika, że babcie także walczyły podczas wojny, ale – w przeciwieństwie do dziadków – niechętnie o tym wspominają. W kolejnym przykładzie przytoczona jest wypowiedź dziecka: „A moja babcia jest całkiem młoda. Robimy dalekie wycieczki – czy deszcz, czy pogoda” (Ibidem, s. 69). Podręcznik z 1999 roku prezentuje dziadka jako osobę pracującą, wykonującą atrakcyjny zawód – realizator dźwięku (Ibidem, s. 73). A. Landau-Czajka na koniec swoich rozważań zauważa, że podręczniki zaczynają odchodzić od prezentowania ludzi starszych w sposób stereotypowy. Jeden z nich zawierał taki fragment:

O babciach śpiewano już wiele piosenek,
o babciach, przemiłych staruszkach.
Te babcie wciąż piekły szarlotki i keksy,
a każda z nich była jak wróżka.
A nasza babcia nosi dzinsy i najlepiej tańczy rocka,
Pływa i na wrotkach jeździ lepiej niż niejeden chłopak
(Korzańska, Mreńca, 2000; za: Landau-Czajka, 2002, s. 74-75).

Autorka w przeprowadzonych badaniach uwzględniła wiele podręczników pojawiających się na rynku wydawniczym przez długi czas. Dzięki takiej procedurze badawczej przeprowadzona analiza materiału jest wartościowa i umożliwia szerokie spojrzenie na analizowany problem oraz to, w jaki sposób ewaluował on na przestrzeni kolejnych lat. Od momentu wydania tej pozycji minęło już 17 lat. W związku z wieloma zmianami, warto przeanalizować kolejne badania, by zobaczyć, jak postrzegane są osoby starsze w obecnych wydaniach podręczników adresowanych do uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

K. Essen i A. Malinowska przeprowadziły analizę podręczników dla edukacji wczesnoszkolnej wydanych w latach 2014 i 2015. Ich badania wykazały, że babcie przedstawiane były różnorodnie. Pojawiały się jako energiczne i pełne życia kobiety, zajmujące się pracami porządkowymi w ogrodzie, a nawet jeżdżące na rowerze z wnukami (Essen, Malinowska, 2015, s. 52). W kontrastowym ujęciu zaprezentowana została babcia, ubrana w sposób stereotypowy: okulary, ciemna suknia do samej ziemi, włosy uczesane w kok. Dziwnym zabiegiem ilustratora było włożenie na stopy babć wrotek. Autorki przypuszczają, że mogła to być próba przełamania stereotypu starości (Ibidem, s. 53). Wizerunek dziadka uwidacznia się w czynnościach takich, jak: gra na instrumencie, jazda na rowerze, prace w ogrodzie czy na działce, opieka nad wnukami oraz zapoznanie ich z historią, dodatkowo ze światem przyrody i baśni (Ibidem, s. 53). Na jednej z ilustracji dziadek wraz z wnukiem korzysta z komputera, na którym to oglądają rodzinne fotografie (Ibidem). Nie sposób nie zauważyć, że dąży się do przełamania stereotypów, a autorzy podręczników zauważają dokonujące się w życiu dynamiczne zmiany i dbają o to, by dostarczany wizerunek dziadków był zgodny z pożądanym.

2. Problem badań własnych

Problem badań zawierał się w pytaniu: Jak osoby starsze są przedstawiane w pakietach edukacyjnych dla klas I-III?

W badaniach posłużono się metodą analizy dokumentów. Analizie został poddany pakiet „Nowi Tropiciele” Wydawnictwa WSiP. Pakiet na 3 lata edukacji wczesnoszkolnej składa się z 15 podręczników, 15 kart ćwiczeń oraz 15 kart matematycznych.

3. Przedstawienie osób starszych w pakietach edukacyjnych dla klas I-III

W poszukiwaniu odpowiedzi na to, jak osoby starsze są przedstawione w pakietach edukacyjnych dla klas I-III, posłużono się analizą dokumentów, opierającą się na dokonaniu przeglądu wszystkich elementów pakietu „Nowi Tropiciele” Wydawnictwa WSiP, składających się na 3-letni cykl nauczania. Analizując materiał faktograficzny, skupiono się w największej mierze na poszukiwaniu informacji dotyczących formy, w jakiej prezentowana jest postać seniorów, przy okazji jakiego tematu, w jakich okolicznościach występuje, kogo dotyczy oraz w jaki sposób autorzy ją przedstawiają.

Każdy podręcznik składa się z pewnych stałych elementów strukturalnych, do których zalicza się teksty i elementy pozatekstowe (m.in. formy graficzne oraz system organizacyjny procesu przyswajania wiadomości, a więc polecenia, zadania). W badaniach zwrócono również uwagę na to, przy użyciu jakich środków wyrazu zaprezentowano osoby starsze.

Najczęściej, gdyż aż w 52 przypadkach, autorzy podręcznika o osobach starszych wspominają w poleceniach do zadań. Ma to głównie związek z edukacją matematyczną, gdzie osoba starsza stanowi element fabuły treści zadania tekstowego. Ilustracje (33) zamieszczone zarówno w podręcznikach, jak i w ćwiczeniach, okazały się być drugim najchętniej stosowanym środkiem wyrazu. Zaraz po nich znalazły się teksty (28). Ich liczba jest do siebie zbliżona, gdyż w wielu przypadkach ilustracja i tekst występowały razem, uzupełniając się wzajemnie. Z tekstów celowo została osobno wyróżniona piosenka, by pokazać, że w edukacji muzycznej postać osób starszych (w tym przypadku dziadków) pojawia się tylko raz w roku, czyli 3 razy w całym cyklu edukacji wczesnoszkolnej.

Analiza ilościowa danych uzyskanych z pakietu edukacyjnego jest jednak dosyć powierzchowna i niewystarczająca. Należy zwrócić uwagę dokładnie na sposób przedstawiania osób starszych w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej: jak wyglądają, czym się zajmują, w jakich sytuacjach autorzy najczęściej do nich nawiązują. Istotne jest także, czy twórcy pakietu powołują się na starszą panią, starszego pana, a może utożsamiają osoby w podeszłym wieku z dziadkami, aby łatwiej było zobrazować uczniom w klasach I-III zagadnienie starości, odwołując się do osób im bliskich. W tym celu każdemu ze środków wyrazu, tj. ilustracjom, tekstom, poleceniom i piosenkom, przyjrano się wnikliwiej, mając na celu uzyskanie następujących informacji: o kim autorzy mówią najczęściej i w jakim kontekście te osoby ukazują.

Pierwszą i najliczniejszą grupę stanowią polecenia. To w ich treści motyw osób starszych pojawiał się najczęściej. Zaobserwować można wyraźne zróżnicowanie pomiędzy liczbą poleceń, zawartych w pakiecie edukacyjnym „Nowi Tropiciele”, a osobami, których one dotyczą. Najwięcej, gdyż aż 31 wskazań, dotyczy starszych pań (babć), a tylko 7 dotyczy starszych panów (dziadków). W 9 przypadkach obie te postaci występują jednocześnie. Nasuwa się wniosek, że osoba dziadka jest marginalizowana w stosunku do babci, gdyż pojawia się ponad 4 razy rzadziej. Z czego to może wynikać? Gdyby spojrzeć na podejmowane aktywności okazuje się, że to babcie są bardziej zaangażowane w codzienne czynności. Bardzo często to właśnie one robią zakupy: kupują owoce (jabłka, śliwki, gruszki), bakalie, lody, warzywa, pieczywo i szynkę, herbatę. To starszym kobietom przypisuje się obowiązek zaopatrzenia domu w niezbędne produkty, głównie spożywcze. Jak

wynika z przeprowadzonych badań, babcie zajmują się także robótkami ręcznymi: robią sweter dla wnuczka z włóczki oraz obszywają serwetkę tasiemką. Ponadto w poleceniach do zadań babcia piecze, przygotowuje przetwory na zimę, które później układała w spiżarni. Sporadycznie babcia zajmuje się pracami w ogrodzie w treściach matematycznych. Wachlarz działań podejmowanych przez starsze panie jest niezwykle szeroki, jeżeli zestawić go z aktywnością starszych panów. Dwa razy dziadek kupuje siatkę; za pierwszym razem w celu ogrodzenia działki, za drugim razem potrzebuje jej do przygotowania boksu dla psa. Trzecie i ostatnie polecenie ukazuje uczniom zawód wykonywany przez dziadka, gdyż jest on pszczelarzem i sprzedaje miód. Starszym panom przypadły w udziale jedynie prace typowo gospodarcze i zarobkowe, choć autorzy pakietu mogliby częściej do nich nawiązywać.

W poleceniach prawie nie nawiązuje się do opisu, tj. wyglądu czy cech charakteru. Tylko w jednym przypadku ich autorzy podają cechy charakteru, które należy przyporządkować według własnego uznania, do swojej babci i swojego dziadka. Przymiotniki te odnoszą się jedynie do cech pozytywnych: „miła/-y, kochana/-y, pracowita/y, punktualna/ -y, ulubiona/-y. Może to oznaczać, że autorzy próbują narzucić uczniom gotowe wzorce kochających i troskliwych dziadków, jednak może się zdarzyć, że nie u każdego ucznia życiowe doświadczenia są właśnie takie.

Wśród poleceń można znaleźć takie, które nakłaniają do refleksji, zlecając opisanie stosunku uczniów do własnych dziadków i relacji, jakie ich wiążą, ale także do sprawdzenia tego, jak dobrze osoby starsze są nam znane. Jedno z poleceń brzmi: „Wykonaj pracę plastyczną na temat Hobby mojego dziadka lub babci”. Chcąc je wykonać, uczeń musi uświadomić sobie, czy wie, jakim zajęciom jego dziadkowie najchętniej poświęcają czas, które z nich sprawiają im największą radość i dają satysfakcję.

Być może polecenia okazały się najliczniejszą grupą, jednak niekoniecznie dostarczającą wielu informacji, gdyż znaczna część przykładów powtarza się lub jest użyta w nieco innym kontekście. Kolejną grupą, jeśli chodzi o ilość odniesień do osób starszych, są ilustracje. Te z kolei powinny dać bardziej urozmaicony wgląd w badane zagadnienie.

Na ilustracjach w pakiecie edukacyjnym „Nowi Tropiciele”, podobnie jak w poleceniach, autorzy najczęściej ukazują postać starszej pani. Stosunkowo często starsze osoby obu płci pojawiają się razem. Najrzadziej jednak wykorzystuje się osobę samego starszego pana. Ilustracje zawarte z tym pakiecie składały się na dwie grupy. Jedną stanowiły zdjęcia, a drugą rysunki tworzone przez ilustratora. Zarówno w jednych, jak i w drugich, osoby starsze były przedstawiane w różny sposób. Można z nich odczytać informacje dotyczące wyglądu, a także aktywności, jakie podejmują seniorzy.

Choć liczba ilustracji przedstawiających starszą panią jest dosyć duża, to zróżnicowanie ich jest niewielkie. Sporo przykładów jest do siebie bardzo podobnych. Zdarzają się ewentualnie pewne dodatkowe elementy, które nadają nieco inny ton. Tak więc starsza pani to zazwyczaj kobieta o siwych włosach, krótko przystrzyżonych, długich maksymalnie do szyi lub upiętych w kok. Sporadycznie babcia ma włosy blond lub rude. Posturę może mieć skrajnie zróżnicowaną; od szczupłej, niskiej do tęgiej, a w niektórych przypadkach jest zgarbiona. Dodatkiem, który pojawia się zdecydowanie najczęściej, są okulary, co świadczy o tym, że wzrok w tym wieku jest słaby i konieczne wymaga korekty. Trzy razy pojawiają się dodatki, tj. kolczyki, pierścionki, naszyjniki. Cztery razy mocno podkreślone zostały zmarszczki, by uwypuklić znaczący wiek. Elementem, który ewidentnie kojarzy się z niedołężnością i podeszłym wiekiem, jest laska, która pojawia się dwa razy. Liczbę lat doskonale odzwierciedla ubiór, który jest stonowany, w spokojnych kolorach, chociaż zdarzał się też mocny róż. Generalnie starsze panie preferują długie spódnice

po kostki, ewentualnie po łydki, a do tego sweter lub też elegancka bluzka z długim rękawem. Uzupełnieniem stroju są od czasu do czasu apaszka pod szyją, chusta na plecach lub fartuch.

Wygląd starszych panów jest wyjątkowo schematyczny i powtarzalny. Siwe włosy, wąsy i broda lub łysina, z niewielką ilością siwych włosów na skroniach. Identycznie jak w przypadku pań, pojawiają się zmarszczki na czole i okulary. Zaskakujący jest ubiór, który na ogół jest szykowny i elegancki. Spodnie, koszula z kołnierzykiem, marynarka, sweter bądź długi płaszcz, a co najważniejsze – krawat, pojawiający się w aż czterech na siedem przypadków. Drugimi w kolejności dodatkami są laska i kapelusz.

Aktywności, które zostały zaprezentowane w tej formie, są nieliczne i dosyć pospolite. Starsza pani nawiedza cmentarz z okazji 1 listopada. Innym razem czyta wnuczce książkę, podlewa kwiaty oraz robi przetwory na zimę, które później układa na półkach w spiżarni. Spędza czas, siedząc w fotelu i czytając książkę. Jak na tyle możliwości, jakie dają ilustracje, te zawarte w omawianym pakiecie są ubogie i prymitywne.

Na szczególną uwagę zasługują te przedstawienia graficzne, które odbiegają od schematycznych ujęć. Dotyczy to zarówno wyglądu, jak i aktywności. Starsi grają z dziećmi w gry planszowe, zabierają do zoo. Ubrania w wyrazistych kolorach, dużo ozdób, brak zmarszczek. Włosy wcale nie są siwe, tylko brązowe lub czarne, z grzywką. Sweter został wyparty przez czerwony podkoszulek. Pojawia się obraz babci w makijażu. Nawet odświętne stroje nie muszą być nudne. Na jednym z materiałów ilustracyjnych wnuki wraz z dziadkami świętują Sylwestra i czekają na Nowy Rok. Babcia ubrana jest w różową sukienkę w żółte kwiatki z białymi falbanami. Rude włosy ma upięte w kok. Dziadek ma na sobie białą koszulę z długim rękawem, muchę (a nie krawat!) i brązowe spodnie z zielonymi szelkami. Ten barwny wygląd wspaniale koresponduje z tym, co robią. Tańczą razem z wnukami, wysoko podnosząc nogi. Rysunek jest dynamiczny, widać na nim ruch, energię, werwę. Innym razem ilustracja, stanowiąca dodatek do tekstu piosenki, obrazuje – podobnie jak w przykładzie wyżej – babcie tańczącą z wnukiem. Ciemne włosy uczesane w kok, różowa sukienka i buty na obcasie sprawiają, że nie wygląda ona staro. Jedno ze zdjęć zawartych w podręczniku do klasy III ukazuje rodzinę (dziadkowie, rodzice, dzieci) siedzącą na plaży. Wynika z niego, że wiek nie stanowi przeszkody do ubierania się zgodnie z trendami mody. Babcia ma na sobie jeansy i kremową bluzę, a dziadek jeansy i czerwoną bluzę.

Poza kilkoma sytuacjami, w których zarówno cechy zewnętrzne, jak też podejmowane działania były nietypowe i zaskakujące, pozostała część była monotonna, rutynowa, pozbawiona oryginalności. Ilustracje narzucają dość stereotypowy pogląd na osoby starsze. Warto teraz przyjrzeć się tekstom i ich sposobie obrazowania starości.

Teksty umieszczone w pakiecie edukacyjnym „Nowi Tropiciele”, częściej odnoszą się do starszych panów niż pań, co nie zdarzyło się do tej pory w żadnym przypadku. Łączna liczba tekstów, w których zawarty został wątek osób starszych też jest dosyć liczna (37).

Starsza pani, a konkretnie babcia, odgrywa w tekstach znaczącą rolę. Przedstawiana jest jako mądra, doświadczona życiowo, kochająca czy troskliwa. W tekście pt. „Dziwna babcia” chłopiec nie chce założyć czapki, choć jest zimno i wietrznie. Starsza pani nie nalega, pozostawiając wnukowi wolną wolę. Gdy ten przychodzi z katarą, to śmieje się, a nie krzyczy. Wie, że chłopiec zrozumiał i na przyszłość będzie słuchał starszych. Przez babcie przemawia zarówno troska, jak i wiedza, że zdradliwa pogoda może zafundować wnukowi przeziębienie. Istotne jest jednak to, że bohaterowie czytanki nie kłócą się, nie przekrzykują, kto ma rację. Dopuszcza się możliwość podejmowania decyzji przez dziecko, co sprawia, że starszą panią postrzegamy jako osobę, która ma pojęcie o wychowywaniu młodych. W innym tekście wnuki rozmawiają z babcią o problemach w szkole i przychodzą do niej po rady, jak sobie poradzić w danej sytuacji. Babcie są tolerancyjne

i kochają swoje wnuki pomimo wszelkich niedoskonałości, które dzieci w sobie zauważają, np. zadarty nos lub ogromne stopy. Podręczniki zawierają fragmenty książki G. Kasdepke pt. *Ostrożnie*. W jednym z nich babcia poucza swojego wnuka, by nie bawił się prądem (włącznikiem), ponieważ może spowodować pożar. Inny fragment również dotyczy dbania o bezpieczeństwo wnuków. Babcia krzyczy na Dominika, by ten nie bawił się gazem. Chłopiec jednak nie bawił się, lecz zakręcił go, gdyż babcia zapomniała tego zrobić i gaz się ulatniał. Choć starsze osoby próbują chronić przez niebezpieczeństwami, pouczać, pilnować, to okazuje się, że ich wnuki też dysponują pewną mądrością, której – niewykluczone – nauczyli się od swoich dziadków. Babcie wpajają także wartości moralne. Przekonują dzieci, że kłamstwo jest złe, a nieprzyjemne sytuacje, które ono wywołało, należy wyjaśniać, gdyż tylko szczerą rozmową może rozwiązać konflikt i doprowadzić do porozumienia. Odmienny obraz starszej pani ukazuje czytanka pt. *Dotknąć, żeby zobaczyć*. Babcia zabiera tu Henia do galerii sztuki, uważając, że jest to bardzo rozwijające, a ponadto ona uwielbia chodzić na różne wystawy. W swoje aktywności włącza wnuka. Na miejscu spotykają niewidomą dziewczynkę, na której temat rozwija się konwersacja. Dociekliwość wnuka jest zaspokajana poprzez ogromną wiedzę babci na temat funkcjonowania osób niewidomych, ich stylu życia, radzenia sobie z codziennością. Dostarcza wiedzy, ale także oddziałuje wychowawczo, kształtując szacunek i zrozumienie dla osób w takim położeniu. W dwóch testach babcia gra z wnukami w gry planszowe. Przy tej okazji uczy, że przegrana nie stanowi powodu do złości. Wymyśla grę, na przykładzie której tłumaczy, że każdy człowiek odnosi sukcesy, jak też każdemu od czasu do czasu zdarzy się porażka i że jest to sytuacja całkiem normalna, którą należy zaakceptować. Babcie, podobnie jak inni, planują wakacje. Jedna z babć w czytance zastanawia się, czy nie pojechać na „wakacje na drzewie”, gdzie można leżeć na hamaku. Jej też należy się odpoczynek. Pojawia się też tekst, który zupełnie różni się od pozostałych. Opowiada bowiem o czasach, kiedy babcia nie była jeszcze babcią, tylko małą dziewczynką, która „weszła na drzewo”, „nie odrobiła lekcji”, „poszła spać z brudnymi nogami”. Rzadko kiedy dzieci myślą w ten sposób o swoich dziadkach, stąd wybór tego tekstu może okazać się całkiem przyjemnym tematem do analizy i rozmowy.

Już na początku I klasy w podręczniku pojawia się tekst mówiący o śmierci dziadka. Wnuczka nie do końca rozumie, co to oznacza. Wie jednak, że już nigdy nie pójdzie z dziadkiem do parku, biblioteki. Dziewczynka ubolewa, gdyż dziadek był jej przyjacielem, z którym robiła wiele ciekawych rzeczy, z którym spędzała czas. Jego nieobecność sprawia, że czuje „zimno w środku”. Autorytet, jaki posiadają dziadkowie w oczach wnuków, jest wyjątkowo silny, dlatego warto byłoby zamieszczać w podręcznikach więcej tekstów dotyczących dziadków. Następny tekst pojawiający się w kolejnej części podręcznika dotyczy wciąż tych samych bohaterów. Hania po raz kolejny wraca wspomnieniami do czasów, w których dziadek żył. Podczas wizyty w lesie na przykładzie patyków tłumaczył jej, co świadczy o sile rodziny – jeśli ktoś jest sam, łatwo go złamać, lecz jeśli ma rodzinę, to razem mają taką siłę, której nic nie pokona. Niesamowite jest to, jakim wspaniałym nauczycielem okazał się dziadek, który potrafił tak pięknie przedstawić wnuczce wartość rodziny i miłości. W klasie III znowu pojawia się tekst związany ze śmiercią dziadka. Zastanawiające, że ta mądrość, miłość panów w starszym wieku ukazywana jest dopiero w odniesieniu do wspomnień po śmierci. Być może ma to większy wydźwięk emocjonalny, bardziej porusza i zmusza do refleksji. Tym razem podczas wspólnej wędrowki dziadek zapytał wnuka, czy nauczył się już gwizdać tak, jak mu pokazywał i tłumaczył. Chłopiec odparł, że jeszcze nie, ale jak spotkają się następnym razem, to już będzie potrafił. Niestety, kolejnego razu nie było. Bohater zagwizdał dziadkowi na cmentarzu. Autor tekstu podkreśla, że czas nieubłagalnie przemija, zwłaszcza w odniesieniu do osób starszych. Nigdy nie wiadomo, ile czasu życia zostało człowiekowi.

Fragment ten pokazuje, że dziadek był bardzo ważną osobą w życiu Bertila – uczył go nowych rzeczy, spędzał z nim czas. Taki obraz dziadka ukazuje się w wielu czytankach. W innym tekście dziewczynka jedzie na działkę z dziadkiem, aby naprawić dziurę w płocie, którą zrobiły dziki. Chłopiec jest w lesie z dziadkiem i zbierają grzyby. Inny chłopiec w liście zaprasza swojego kolegę do gospodarstwa agroturystycznego prowadzonego przez dziadka, gdzie będą mogli pojeździć konno, nauczyć się robienia oscypków i zapalić ognisko. Dziadek potrafi umilić czas wnukom, poprzez wspólną zabawę pluszakami i wymyślanie historii, jakie mogły się im przydarzyć. Są też takie dzieci, które dziadków nie mają. W jednej z czytanek Witek z kolegą stwierdzają, że ich sąsiad – pan Teofil – jest stary, pali fajkę, prawie nie ma włosów. Jest to więc idealny kandydat na dziadka. Postanawiają go odwiedzać, spędzać z nim czas, aby zrekompensować sobie brak biologicznego dziadka. Dzieci oceniają, biorąc pod uwagę głównie cechy wyglądu zewnętrznego. Oznacza to, że panujący w społeczeństwie wizerunek dziadka czy babci mocno oddziałuje na młode pokolenia. Autorzy unaocniają też różnice pomiędzy postrzeganiem świata przez dzieci a starszych. Jakub po powrocie z wycieczki do Krakowa próbuje zdać relację z jej przebiegu, jednak nie zapamiętał nic istotnego, a jedynie to, co zjadł w czasie jej trwania. Dziadek oczekiwał, że wnuk dowiedział się i zapamiętał informacje na temat Wawelu, muzeów czy zabytków, gdyż dla niego byłyby to najistotniejsze punkty wycieczki. Dziadek jest rozczarowany i zawiedziony. W podręczniku do klasy III pojawia się fragment lektury Ł. Wierzbickiego pt. *Dziadek i niedźwiadek*. Kreśli on postać starszego pana jako historyka, snującego opowieści o wojnie, w której sam uczestniczył. Zabiera wnuczkę do zoo, a tam – w nawiązaniu do niedźwiedzia Wojtka – opowiada o swojej służbie w 22. Kompani Transportowej.

Niewiele tekstów odnosi się do starszej pani i starszego pana razem. Pojedyncze przypadki w podręcznikach do poszczególnych klas, opowiadają o wizycie u dziadków i zbiorach owoców czy grzybów, a także o poszukiwaniach prezentu na urodziny dziadka. Z tej okazji babcia upiekła tort, a Michał z tatą kupił książkę, której brakowało dziadkowi w swojej kolekcji. Nietuzinkowym przykładem testu jest wiersz W. Chotomskiej pt. *Sylwester z babcią i dziadkiem*. To właśnie ci starsi ludzie uczą swoje wnuki „tańczyć tango i rock and rolla”. Zamiast szampana, witają Nowy Rok, pijąc z dziećmi oranżadę. Obraz ten wykracza poza utarte ramy i schematy w postrzeganiu osób w podeszłym wieku. Kilka stron dalej jedna, znajduje się dialog babci z niedosłyszającym dziadkiem. Starsza pani dyktuje listę zakupów, ale mężczyzna przekręca wszystkie usłyszane wyrazy (chrupki – śrubki, puszkę szprotek – młotek, serki – kombinerki itd.). Tekst jest śmieszny, bawi czytelnika, ale przy tym wyśmiewa i drwi poniekąd z osób starszych. Dlaczego to jest akurat rozmowa między babcią a dziadkiem? Powszechnie panuje bowiem przekonanie, że osoby starsze mogą mieć problemy ze słuchem. Równie dobrze tekst mógłby zostać osadzony w innym kontekście, np. mama z tatą rozmawiający przez telefon, w którym pojawiają się zakłócenia, tracą zasięg, stąd te nieporozumienia. Dla dzieci na pewno tekst będzie atrakcyjny, lecz ważne jest, by nauczyciele po analizie jakiegokolwiek tekstu rozmawiali z uczniami na jego temat, zwracali uwagę na odzwierciedlenie takich sytuacji w życiu codziennym, pozbawionym fikcji literackiej.

Ostatnim elementem, który poddany został wnikliwej analizie, były teksty piosenek. W całym pakiecie znalazły się tylko trzy odnoszące się do osób starszych. Zawierały one jednak informacje dotyczące kilku obszarów.

W piosence pt. *Babcia tańczy rock and rolla*, zamieszczonej w jednej z części pakietu edukacyjnego „Nowi Tropiciele”, do której słowa napisała K. Bożek-Gowik, możemy dostrzec po raz kolejny motyw tańca, który pojawiał się już w tekstach i na ilustracjach. Tym razem to nie jest zwykły taniec, tylko rock and roll – szybki i energiczny. Dla tytułowej babci musiało to być nie lada wyzwanie. Wnuk przychodzi do niej z kwiatami w styczniu (prawdopodobnie złożył

życzenia z okazji jej święta), lecz zamiast składać życzenia, bierze babcię za rękę i zaprasza do tańca. Tak dobrze się bawią, że aż sąsiadki ich usłyszały i tańczyć z nimi chciały, a po chwili tańczyła cała dzielnica. Bardzo żywiołowa piosenka, która emanuje energią, i umieszczenie w niej postaci starszej pani, która hula w rytm muzyki rock and rolla, całkowicie zmienia dotychczasowe myślenie o starszych osobach. Pojawia się tutaj jeden wers, stanowiący duży kontrast do całości utworu. Wnuk zwraca się do babci: „teraz chodź, rękę daj, kości zardzewiałe rozruszamy”. Z jednej strony autorka chce pokazać starość w innym, lepszym świetle, a z drugiej dobitnie ją podkreśla poprzez takie określenie. Wydaje się ono zbędne. Można jednak spojrzeć na to z innej perspektywy. Skoro babcia z wnukiem tańczyli tak, że roztańczyli całą dzielnicę, to ta teza, jakoby kości miały być zardzewiałe, została obalona. Być może taki był zamysł autorki, próbującej zmienić myślenie uczniów na temat osób starszych.

Ciekawa piosenka, łamiąca wszystkie stereotypy i dotychczasowe schematy, została zaproponowana uczniom w klasie II. Autorka tekstu – E. Stadtmüller – pokazuje taki obraz babci i dziadka, jakiego ciężko się doszukać, analizując pakiety edukacyjne. Tekst piosenki pisany jest z perspektywy wnuczki opowiadającej o swoich dziadkach. Według niej, babcia wcale nie jest siwa, bardzo dobrze pływa i biega. Wie o wszystkim, co aktualnie dzieje się na świecie, ponieważ doskonale zna się na Internecie. Z babcią może o wszystkim porozmawiać. Nazywa ją „ukochaną”, „roześmianą”. „Babcia w środku całkiem młoda, jeszcze wnukom siły doda”. To ona jest źródłem energii, którą zaraża swoje wnuki. Podejmuje tak wiele aktywności, że nie można się przy niej nudzić, a jednocześnie jest zwykłą, troskliwą osobą, której można powierzyć swoje troski. Razem z dziadkiem dziewczynka uwielbia jeździć na ryby czy na rowerze, zdobywać górskie szczyty, gdyż jest z niego niesamowity kompan. Walczy z nim czasem, ale tylko tak na niby, ponieważ jej dziadek jest „ukochany”, „niezrównany”, zawsze chętny do zabawy oraz ciekawy życia. Swoich dziadków nazywa przyjaciółmi i tropicielami przygód, zagadek oraz marzeń, „Superbabcią”, „Superdziadkiem”. Takich piosenek powinno być zdecydowanie więcej.

U babci jest słodko autorstwa W. Chotomskiej to piosenka, która znalazła się w spisie utworów dla uczniów klas III. Babcia tutaj ukazana jest jako ochroniarz, arbiter. To właśnie u niej znajduje się azyl i schronienie, jeśli rodzice są zdenerwowani na dziecko i czasem krzykną. Babcia to osoba, która namawia wnuki do jedzenia, przygotowuje ich ulubione potrawy, smakołyki. Odpędzi wszystkie ciemne chmury, rozwiąże każdy problem. „Jak macie babcię, to się nie trapiecie, bo wam nie spadnie z głowy włos”. W. Chotomska w ostatniej zwrotce zwraca uwagę na coś szczególnie istotnego – podkreśla, że niezależnie od wieku wnucząt „nawet takie po maturze”, „z długą brodą aż po pas”, powinny pamiętać o swoich kochanych babciach i składać im życzenia, zwłaszcza wtedy, gdy wypada ich święto.

W konkluzji przeprowadzonych badań można stwierdzić, że osoby starsze są najczęściej prezentowane w pakietach edukacyjnych jako posiadające mądrość życiową, specjaliści od historii, towarzysze zabaw. W odniesieniu do stereotypów w postrzeganiu osób starszych, wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły stwierdzić, że z dwóch grup stereotypów – negatywnych i pozytywnych, to te drugie okazały się dominujące. Nawiązując do stereotypu negatywnego, można odnaleźć przykłady piętnujące człowieka starszego jako słabego, a konkretnie z dolegliwościami zdrowotnymi (cukrzyca, pogorszony wzrok, słuch). Znaczna część przykładów znajdujących się w analizowanym pakiecie, ma swoje odzwierciedlenie w grupie stereotypów pozytywnych. Wiele z przytoczonych i omówionych zagadnień ukazywało osoby starsze jako wzorowych dziadków, pomocnych, aktywnych, odznaczających się rozległą wiedzą w różnych dziedzinach życia, inteligentnych, troszczących się o wnuki. Wbrew przeważającej liczbie przykładów stereotypów pozytywnych nad negatywnymi, sam fakt szablonowego i schematycznego ujmowania wizerunku

ludzi w podeszłym wieku jest zbyt wysoki. Na 116 wszystkich wyszukanych nawiązań do osób starszych, aż 74 (ok. 64%) nosiły znamiona stereotypu, z czego 24% to stereotypy negatywne, a 76% to stereotypy pozytywne. W 26 przypadkach ciężko było jednoznacznie określić jego występowanie lub brak, a w dwóch występowało sprzeczne połączenie (np. taniec rock and rolla i zardzewiałe kości). 14 przypadków, co jest równe ok. 12%, stanowiło obraz łamiący dotychczasowe tradycyjne wyobrażenia i zaskakiwało świeżością, innowacyjnością oraz oryginalnością przekazu. Dodatkowo, analiza zebranego materiału wskazuje na okoliczności, w których nawiązuje się do starszych osób najczęściej. Oczywiście jest, że doskonałą ku temu okazją jest przypadająca na styczeń Dzień Babci i Dzień Dziadka. Autorzy wykorzystują też inne kalendarzowe uroczystości, jak przypadająca na listopad Uroczystość Wszystkich Świętych i Dzień Zaduszny, a także Święta Bożego Narodzenia, by przy ich okazji poruszyć tematykę związaną z osobami starszymi. Często zagadnienie to pojawia się przy okazji ferii zimowych lub wakacji oraz tematów związanych z rodziną i tradycjami. Pozostałe przykłady występują sporadycznie w trakcie roku szkolnego, bez konkretnej okazji.

Podsumowanie

Reasumując wyniki przedstawionych badań, można stwierdzić, że tematyka dotycząca osób starszych cieszy się dość dużą popularnością i jest chętnie wykorzystywana przez autorów pakietów edukacyjnych. Starsi są zazwyczaj utożsamiani z dziadkami, dzięki czemu uczniom w klasach I-III łatwiej jest zrozumieć istotę starości, poprzez konfrontację wizerunku zawartego w podręcznikach ze swoimi dziadkami. W tym miejscu warto zaznaczyć, że to porównanie może niekiedy okazać się zawodne, gdyż dzisiejszy świat nieustannie się zmienia, a co za tym idzie, zmieniają się także ludzie – ich wygląd, cechy osobowości czy aktywności, jakie podejmują. Zawieranie w pakietach stereotypowych wizerunków może wzbudzać w uczniach pewien dysonans poznawczy. Warto, by twórcy pakietów edukacyjnych starali się dostosować informacje zawarte w podręcznikach do stanu faktycznego otaczającej uczniów rzeczywistości. Analizując dany pakiet, można było znaleźć próby takiego podejścia, jednak jest ich zdecydowanie za mało.

Na koniec warto podkreślić, że w rodzinie, która jest dla dziecka w młodszym wieku szkolnym ważnym, a jednocześnie najbliższym środowiskiem społecznym, spotykają się osoby w różnym wieku. W naturalny sposób przejawiają się w niej relacje międzypokoleniowe, co wzbogaca rozwój człowieka zarówno młodego, jak i starszego (Załona, 2015, s. 25). Więzy wnuków z dziadkami są niezbędne i uważane za fundamentalne zadania rodziny, dlatego nie bez znaczenia jest to, jak w pakietach edukacyjnych, z którymi spotkają się dzieci w szkole, przedstawiane są osoby starsze.

Wykaz analizowanych części pakietu edukacyjnego „Nowi Tropiciele”

Banasiak, A., Burdzińska, A., Danielewicz-Malinowska, A., Hanisz, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Kłos, E., Kofta, W., Nadarzyńska, B. (2019). *Nowi Tropiciele. Podręcznik. Klasa 3. Część 1-5*. Warszawa: WSiP.

Banasiak, A., Burdzińska, A., Danielewicz-Malinowska, A., Kamińska, A., Kamiński, R., Nadarzyńska, B. (2019). *Nowi Tropiciele. Karty ćwiczeń. Klasa 3. Część 1-5*. Warszawa: WSiP.

Banasiak, A., Burdzińska, A., Dymarska, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Kołaczyńska, M., Nadarzyńska, B. (2017). *Nowi Tropiciele. Karty ćwiczeń. Klasa 1. Część 2*. Warszawa: WSiP.

Banasiak, A., Burdzińska, A., Dymarska, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Nadarzyńska, B. (2017). *Nowi Tropiciele. Karty ćwiczeń. Klasa 1. Część 3*. Warszawa: WSiP.

- Banasiak, A., Burdzińska, A., Dymarska, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Kołaczyńska, M., Nadarzyńska, B. (2017). *Nowi Tropiciiele. Karty ćwiczeń. Klasa 1. Część 4.* Warszawa: WSiP.
- Banasiak, A., Burdzińska, A., Dymarska, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Kołaczyńska, M., Nadarzyńska, B. (2017). *Nowi Tropiciiele. Karty ćwiczeń. Klasa 1. Część 5.* Warszawa: WSiP.
- Banasiak, A., Burdzińska, A., Dymarska, J., Kamińska, A., Kołaczyńska, M., Nadarzyńska, B. (2017). *Nowi Tropiciiele. Karty ćwiczeń. Klasa 1. Część 1.* Warszawa: WSiP.
- Burakowska, E. (2017). *Nowi Tropiciiele. Karty matematyczne. Klasa 1. Część 1-5.* Warszawa: WSiP.
- Burdzińska, A., Danielewicz-Malinowska, A., Dymarska, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Kołaczyńska, M., Nadarzyńska, B. (2018). *Nowi Tropiciiele. Karty ćwiczeń. Klasa 2. Część 2-5.* Warszawa: WSiP.
- Burdzińska, A., Danielewicz-Malinowska, A., Dymarska, J., Kołaczyńska, M. (2018). *Nowi Tropiciiele. Karty ćwiczeń. Klasa 2. Część 1.* Warszawa: WSiP.
- Danielewicz-Malinowska, A., Dymarska, J., Hanisz, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Kołaczyńska, M., Nadarzyńska, B. (2018). *Nowi Tropiciiele. Podręcznik. Klasa 2. Część 1-5.* Warszawa: WSiP.
- Dymarska, J., Hanisz, J., Kołaczyńska, M., Nadarzyńska, B. (2017). *Nowi Tropiciiele. Podręcznik. Klasa 1. Część 1-5.* Warszawa: WSiP.
- Szpakowska, B., Zdunek, D. (2018). *Nowi Tropiciiele. Karty matematyczne. Klasa 2. Część 1-5.* Warszawa: WSiP.
- Szpakowska, B., Zdunek, D. (2019). *Nowi Tropiciiele. Karty matematyczne. Klasa 3. Część 1-5.* Warszawa: WSiP.

Bibliografia

- Essen, K., Malinowska, A. (2015). Dziadkowie w życiu wnuków – obraz dziadków w podręcznikach dla edukacji wczesnoszkolnej. W: Z. Załona, R. Bertátova (red.), *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 47-55). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J.K., Chabior, A. (2015). *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Landau-Czajka, A. (2002). *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785-2000.* Warszawa: Wydawnictwo NERITON.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pawlina, A. (2011). Stereotypowe wizerunki starości w wybranych przekazach kulturowych. W: M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości* (s. 139-155). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Wosińska, W. (2004). *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Załona, Z. (2015). Gdy sam będę dziadkiem... Opinie studentów o swoich dziadkach. W: Z. Załona, R. Bernátova (red.), *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 25-33). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.