

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**Wybrane zagadnienia pedagogiczne
w kontekstach teoretyczno-badawczych**

pod redakcją

Joanny Jachimowicz
Zdzisławy Załony

Nowy Sącz 2025

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

Recenzje
prof. dr hab. Bożena Muchacka
dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. PK

Redaktor Techniczny
dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2025

ISBN 978-83-67661-68-3

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

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

Druk
Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 143, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp 5

I. WYBRANE FENOMENY EDUKACYJNE W UJĘCIU TEORETYCZNO-BADAWCZYM

Motywy rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym edukujących
domowo (*Monika Czyżycka*) 10

Kolejność rysowania członków rodziny oraz usytuowanie ich na rysunkach
dzieci 5- i 6-letnich jak aspekty analizy rysunku (*Jennifer Sekuła*) 32

Czas poświęcany wnukom przez dziadków i sposób jego spędzania,
a także korzyści czerpane przez wnuki i dziadków z utrzymywania
wzajemnych kontaktów (*Zuzanna Tokarczyk*) 48

Przyczyny i objawy odrzucenia rówieśniczego występujące wśród uczniów
klas II szkoły podstawowej (*Maria Juszczyk*) 73

Percepcja zachowań ryzykownych i antyspołecznych w mediach
społecznościowych przez młodzież szkół ponadpodstawowych
(*Łucja Wardęga*) 89

II. PRAKTYKA EDUKACYJNA W KONTEKŚCIE BADAŃ I TEORII

Możliwości wykorzystywania rapu w kontekście misji edukacyjnej –
przykład badawczy (*Joanna Jachimowicz*) 108

Kształtowanie przez nauczycieli prozdrowotnego stylu życia u uczniów
klas I-III (*Iwona Madziar*) 121

Techniki plastyczne i tematyka prac plastycznych wykorzystywane przez uczniów oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej <i>(Kinga Frużyńska)</i>	137
Kształtowanie i rozwijanie postaw przedsiębiorczych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej <i>(Zdzisława Załona)</i>	163

Wstęp

Pedagodzy systematycznie podejmują badania różnorodnych zagadnień pedagogicznych po to, by odkrywać nowe zależności pomiędzy faktami, weryfikować empirycznie ustalone wyniki w latach wcześniejszych, poszerzać oraz pogłębiać problematykę, pokazując inną optykę spojrzenia na zjawiska, dobierając inny teren badań i grupy badawcze. Próby wycinkowego badania rzeczywistości edukacyjnej na podstawie inspiracji wynikającej z przeglądu i analizy specjalistycznej literatury przedmiotu są ważne dla doskonalenia praktyki pedagogicznej, pozwalają usprawniać oraz modyfikować procesy dydaktyczne i wychowawcze, tym samym przyczyniając się do innowacyjnych poszukiwań w rozmaitych zakresach oddziaływań.

Przedstawione w publikacji teksty prezentowane są w kontekstach teoretycznych, dając odniesienia do teorii naukowych, wyjaśniania oraz definiowania kluczowych terminów, pojęć i koncepcji, które stwarzają rzetelne podstawy do projektowania własnych badań. Kontekst badawczy odnosi się do wszystkich etapów procedury badawczej, mając na uwadze badania zarówno hermeneutyczne, jak i fenomenologiczne. Ilościowa deskrypcja wyników badań i ich interpretacja jakościowa wzajemnie się dopełniają, dając szersze perspektywy zrozumienia zjawisk pedagogicznych.

Publikacja pt. *Wybrane zagadnienia pedagogiczne w kontekstach teoretyczno-badawczych* składa się z 2 części, w których teksty są pogrupowane według zagadnień ujętych w kontekstach: teoretyczno-badawczym i mającym ścisły związek z praktyką edukacyjną.

Część pierwsza nosi tytuł *Wybrane fenomeny edukacyjne w ujęciu teoretyczno-badawczym* i składa się z 5 rozdziałów.

W pierwszym rozdziale Monika Czyżycka podejmuje aktualne zagadnienie realizacji obowiązku szkolnego w środowisku rodzinnym. Od lat 90. XX wieku część rodziców w Polsce decyduje się na edukację swego dziecka w środowisku rodzinnym, odchodząc tym samym od nauczania szkolnego ze wszystkimi jego wadami oraz niedoskonałościami. Wzorce edukacji domowej mają swoje źródło we współczesnym modelu anglosaskim, gdzie ta forma uczenia formalnego znalazła wielu zwolenników. Oprócz zalet edukacji domowej istnieje jednak wokół niej również wiele kontrowersji, które związane są z rozwojem społecznym dziecka, jego socjalizacją i hermetycznością środowiska wychowawczego. Edukacja domowa zawsze pozostanie opcją alternatywną, związaną z wyrzeczeniami i poświęceniem rodziców. Wymaga od rodziców determinacji, by mierzyć się z oświatową biurokracją i uczyć swoje dzieci w przyjaznym, rodzinnym oraz spójnym aksjologicznie środowisku. Autorka stara się odpowiedzieć na ważne pytanie, jakie motywy kierują rodzicami, którzy podejmują się edukacji domowej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tematyka ta jest poznawczo interesująca, choć nie najłatwiejsza w aspekcie prowadzenia badań empirycznych, dlatego trzeba docenić trud podjęty przez autorkę w gromadzeniu i opracowaniu materiału faktograficznego.

Problematykę rysunku wykorzystywanego w pracy z dziećmi w celu uzyskania wglądu w jego wewnętrzne obawy, sposób spostrzegania siebie i innych oraz charakter interakcji z członkami rodziny opisuje w rozdziale drugim Jennifer Sekuła, która

przedstawia wyniki badań własnych nad rysunkiem rodziny, prowadzonych w grupie dzieci 5- i 6-letnich. Dzieci w wieku przedszkolnym nie potrafią jeszcze wyrazić słowami wszystkich swoich myśli i emocji, jednak mogą je przekazać w tworzonych rysunkach. To w nich odzwierciedlają swój nastrój, wyobrażenia, zainteresowania, poziom wiedzy o świecie i własne potrzeby. Niewerbalne i werbalne zachowanie dziecka w trakcie rysowania pozwala zinterpretować treść oraz formę jego wypowiedzi rysunkowej. Rysunek rodziny jest jednym z podstawowych źródeł diagnozowania dziecka. Dla nauczyciela, który interpretuje dziecięce rysunki, ważne jest, czy dzieło zajmuje całą kartkę, czy tylko jej róg, jak duże są postacie i jakich dziecko używa kolorów, zaś sposób, w jaki dziecko rysuje, wiele mówi o jego usposobieniu. Jedną z najwcześniejszych reprezentacji pojawiających się w rysunkach dziecięcych jest postać ludzka, stanowiąca wskaźnik poziomu rozwoju dziecka. Analizę treści rysunku rodziny dokonuje się pod kątem następujących kryteriów: kogo dziecko rysuje jako postać pierwszą, jak duże są postacie, kto jest najważniejszy w rodzinie, jak względem siebie usytuowane są postacie, a także kogo dziecko nie akceptuje.

Zuzanna Tokarczyk, w rozdziale trzecim, pisze, że czas spędzany przez wnuki z dziadkami ma trudne do przecenienia znaczenie dla obu stron, przynosząc korzyści emocjonalne, społeczne oraz edukacyjne. Dziadkowie oferują bezwarunkową miłość i wiele cierpliwości, co sprzyja rozwojowi pozytywnych relacji z wnukami. Dają im wsparcie emocjonalne, są źródłem akceptacji, co niewątpliwie pomaga w radzeniu sobie z trudnymi i nowymi sytuacjami oraz w budowaniu poczucia własnej wartości. Dziadkowie chętnie przekazują wnukom wiedzę, umiejętności i wartości, które mogą być cenne w ich dalszym życiu. Dobra relacja z dziadkami wzmacnia poczucie przynależności do rodziny i uczy szacunku do osób starszych. Wspólnie spędzany z dziadkami czas daje możliwość uczenia się efektywnej komunikacji, wzajemnego rozumienia oraz empatii. Z kolei wnuki wzbogacają życie dziadków różnymi formami aktywności, dając im poczucie sensu życia i spełnienia. Dziadkowie czują się potrzebni, co poprawia ich samopoczucie oraz dobrostan życiowy. Spędzanie czasu z wnukami motywuje ich do aktywności fizycznej i umysłowej, a dzielenie się z nimi wiedzą lub doświadczeniem daje ogromną satysfakcję. Wspólny czas spędzany z wnukami, wypełniony różnymi działaniami, przynosi radość i korzyści obu stronom. Relacja z wnukami przyczynia się do budowania silnych więzi i wzmacniania poczucia wspólnoty rodzinnej. Ważne jest zatem, aby szczególnie dbać i z zaangażowaniem pielęgnować relacje międzypokoleniowe wnuków z dziadkami, gdyż są one wartościowe i bezcenne.

Odrzucenie przez rówieśników to bardzo trudne doświadczenie dla dziecka, szczególnie jeśli jest uczniem klasy II szkoły podstawowej. Ma ono swoje poważne konsekwencje w dalszej karierze szkolnej, a nawet w życiu dorosłym. Zjawisko to może być związane z różnymi czynnikami rodzinnymi, funkcjonowaniem dziecka w grupie klasowej i środowiskiem szkolnym, o czym pisze w rozdziale czwartym Maria Juszcak. Autorka przedstawia wyniki badań własnych na temat przyczyn i objawów odrzucenia uczniów przez rówieśników w klasie szkolnej. Analizę danych omawia, biorąc pod uwagę opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców dzieci. Tekst ten jest wartościowy oraz użyteczny praktycznie, ponieważ odnosi się do ważnego zagadnienia wychowawczego, którego wagi nie zawsze są świadomi nauczyciele, a rodzice są bezradni w działaniach wspierających dziecko w radzeniu sobie z odrzuceniem w środowisku klasowym.

Zachowania ryzykowne bądź też antyspołeczne w mediach to wieloaspektowe zagadnienie, które przedstawia Łucja Wardęga w rozdziale piątym. Autorka uważa, że problematyka ta obejmuje treści promujące szkodliwe zachowania oraz negatywne interakcje w przestrzeni online. Media społecznościowe mogą przyczyniać się do eskalacji ryzykownych zachowań wśród młodych ludzi, ale także stanowić platformę do rozpowszechniania szkodliwych treści i cyberprzemocy. Internet jest środowiskiem nieograniczonym, tworzonym przez wielu użytkowników i dlatego nawiązywane kontakty czy wszystkie dostępne treści (choć wydają się atrakcyjne) nie są bezpieczne dla dzieci i nastolatków. Ryzykowne zachowania w Internecie mają negatywny wpływ na zdrowie psychiczne i fizyczne. Mogą też prowadzić do problemów emocjonalnych, depresji, lęku, a nawet uzależnień. Natomiast zachowania antyspołeczne w mediach często prowadzą do konfliktów oraz utraty zaufania w relacjach z innymi osobami, a w efekcie do izolacji społecznej. Nie bez znaczenia jest fakt, że cyberprzemoc czy łamanie praw autorskich wiążą się z konsekwencjami prawnymi. Autorka podkreśla, że mając na uwadze te zachowania, ważne jest kompetentne oddziaływanie pedagogów, prowadzenie działań profilaktycznych i interwencyjnych w procesie wychowawczym, promowanie pozytywnych zachowań, a także rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia młodzieży.

Drugą część publikacji zatytułowano *Praktyka edukacyjna w kontekście badań i teorii*, a rozpoczyna ją rozdział Joanny Jachimowicz, która skoncentrowała się na odniesieniach dotyczących możliwości wykorzystywania rapu na wybranym przykładzie utworu rapowego w kontekście misji edukacyjnej. Podejmuje ten temat ze względu na fakt, że rap jest gatunkiem muzycznym słuchanym przez ok. 22% młodych ludzi (dane z lat 2021/2022), co stanowi znaczącą grupę odbiorców (liczniejsza jest tylko grupa młodych słuchaczy muzyki pop). Autorka, korzystając z metod analizy dokumentów i autoetnografii w perspektywie orientacji hermeneutycznej, przybliży pedagogom/nauczycielom możliwości pedagogicznego dokonywania pozytywnych wartościowo odniesień do rapu na przykładzie utworu *Dookoła świat* D. Krępy (Bas Tajpana). Czyni to, łącząc je z kierunkami rozwoju polityki oświatowej na rok 2025/2026 oraz kompetencjami kluczowymi, naświetla też możliwość doprecyzowania zapisów celu scenariusza do tych zawartych w podstawie programowej. Proponuje scenariusz zajęć, w którym wykorzystuje: 3 formy organizacyjne procesu kształcenia ze względu na liczbę uczniów (zbiorową, grupową, jednostkową) i 3 metody nauczania. Metody nauczania uszczegóławia, w ramach klasycznej metody problemowej, wykorzystując 2 techniki: autorsko zmodyfikowaną metodę Kiplinga 5W+ H+ WT, a także technikę termometru uczuć, którą nazywa termometrem zaangażowania. Proponowanym środkiem dydaktycznym do zajęć jest „Planer pełen misji”. W ten sposób zaprezentowane propozycje praktyczne stwarzają różnorodne możliwości łączenia treści edukacyjnych z zainteresowaniami młodzieży i ich codziennymi aktywnościami.

Ważnym i aktualnym problemem, w rozdziale drugim, zajęła się Iwona Madziar, która twierdzi, że zagadnienia zdrowego stylu życia są priorytetowe we współczesnych społeczeństwach borykających się z otyłością dzieci i młodzieży czy niechęcią dużej grupy uczniów do wysiłku fizycznego. Promowanie prozdrowotnego stylu życia w klasach I-III powinno opierać się na systematycznych działaniach, które uczą dzieci zdrowych nawyków, skoncentrowanych wokół edukacji o zdrowym odżywianiu, aktywności fizycznej, higienie osobistej i odpowiednim odpoczynku. Wprowadzanie

elementów prozdrowotnego stylu życia do różnych przedmiotów pozwoli łączyć naukę z promocją zdrowia. Nauczyciele powinni pamiętać, że wdrażanie w prozdrowotny styl życia to proces, który wymaga czasu, zaangażowania i wielostronnej aktywności uczniów. Jednak im wcześniej dzieci zaczną kształtować zdrowe nawyki, tym większa szansa, że staną się one na zawsze częścią ich życia. Zdrowy styl życia to podstawa dobrego samopoczucia i prawidłowego rozwoju dzieci.

Kinga Frużyńska, autorka trzeciego rozdziału, udowadnia, że już w przedszkolu dzieci poszerzają doświadczenia plastyczne przez: rysowanie kredkami świecowymi, kredą, patykami na ziemi, na płaszczyźnie pokrytej farbą klejową, świecą, flamastrem, pędzlem, wydrapywanie na płaszczyźnie pokrytej plasteliną, malowanie farbami plakatowymi, akwarelą czy lepienie z gliny. Zajęcia plastyczne w klasach I-III to czas, w którym dzieci mają szansę odkrywać różne techniki, eksperymentować z materiałami i wyrażać swoje emocje w twórczy sposób. Metody swobodnej ekspresji wyzwalają w dzieciach młodszych kreatywność i rozwijają wyobraźnię. Korzystanie z różnych technik plastycznych i bogata tematyka prac pozwalają na użycie wielu materiałów, co stwarza uczniom możliwości podejmowania twórczych wyzwań. Pedagogiczna diagnoza, oparta na badaniach empirycznych prowadzonych w edukacji wczesnoszkolnej, pozwoliła autorce na ustalenie technik i tematyki prac plastycznych wykorzystywanych przez uczniów w domu i nauczycieli na zajęciach edukacyjnych. Na uznanie zasługują rzetelne wyniki badań autorki, które nauczyciele z pewnością mogą z powodzeniem wykorzystać w swojej pracy zawodowej na pierwszym etapie kształcenia szkolnego.

W ostatnim, czwartym, rozdziale znajduje się tekst Zdzisławy Załony, który dotyczy kształtowania i rozwijania postaw przedsiębiorczych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Zagadnienie to jest aktualne i ważne w kontekście oczekiwanych postaw uczniów, koniecznych do funkcjonowania we współczesnym świecie. Podstawowe wiadomości z zakresu ekonomii i wyrabianie już od najmłodszych lat u uczniów postaw przedsiębiorczych, w oparciu o ich kreatywność, mogą przygotować pokolenie osób, które potrafią odpowiedzialnie zarządzać swoimi finansami i realizować osobiste pomysły na prowadzenie biznesu. W dużej mierze zależy to jednak od nauczyciela i jego świadomego przekonania o potrzebie zaznajamiania uczniów z klas I-III szkoły podstawowej z tą problematyką.

Przedstawione w publikacji teksty, choć różnorodne i dotyczące odmiennych zagadnień pedagogicznych w ujęciach teoretycznych, badawczych oraz metodycznych, nie wyczerpują problematyki. Mogą być jednak inspiracją dla nauczycieli, którzy powinni być badaczami praktyki edukacyjnej i na podstawie otrzymanych wyników modyfikatorami oddziaływań pedagogicznych. Z tego względu publikacja adresowana jest do przyszłych nauczycieli, studentów pedagogiki, a także nauczycieli pracujących w zawodzie, którzy dbają o swój rozwój osobowy i zawodowy.

Joanna Jachimowicz
Zdzisława Załona

**I. WYBRANE FENOMENY EDUKACYJNE
W UJĘCIU TEORETYCZNO-BADAWCZYM**

Motywy rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym edukujących domowo *(Monika Czyżycka¹)*

Streszczenie

Przedmiotem niniejszych rozważań są motywy rodziców edukujących domowo. Autorka tekstu odpowiada na pytania, jakie są motywy rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym, którzy decydują się na edukację domową. W tekście przedstawione są założenia teoretyczne dotyczące tego zagadnienia, a także analiza i interpretacja wyników badań własnych, które odnoszą się do motywów realizacji edukacji domowej z perspektywy rodziców, uczniów będących w edukacji domowej oraz dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, motywy i motywacje rodziców.

Summary

The subject of this paper is the motives of homeschooling parents. The text presents theoretical assumptions concerning the above issue and the analysis and interpretation of the results of the own research, which concern motives from the perspective of parents, homeschooled students, school principals, teachers and psychologists.

Keywords: home education, parents' motives and motivations.

1. Motywy rodziców edukujących domowo – założenia teoretyczne

Wybór edukacji domowej to decyzja, która może mieć znaczące oddziaływanie na życie całej rodziny, dlatego warto poznać motywy i motywacje rodziców, którzy wybrali dla swoich dzieci naukę w formie edukacji domowej. Wielu autorów używa naprzemiennie definicji motyw i motywacja. Pojęcia te są całkowicie innymi terminami, które w pewnym stopniu się ze sobą łączą.

Słownik języka polskiego PWN definiuje motyw jako „bodziec skłaniający do określonego działania” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/motywy.html>), a motywacja „to, co powoduje podjęcie jakichś działań lub decyzji” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/motywy.html>) oraz „uzasadnienie czyichś działań lub decyzji” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/motywy.html>). Motyw stanowi zatem przyczynę podjęcia określonego działania, podczas gdy motywacja oznacza podejmowanie działań skierowanych w kierunku osiągnięcia konkretnego celu (Budajczak, 2021; Górnicka, 2008).

Rodzice decydujący się na uczenie swojego dziecka poza placówką, muszą mieć jakieś motywy. Każda z rodzin zapewne ma różne powody, dlatego mogą być one bardzo różnorodne. Rodzice obserwują swoje dzieci i potrafią zauważyć, czy szkoła oraz cały jej system pozwala na jego rozwój i samorealizację.

M. Budajczak proponuje klasyfikację motywacji i podaje 3 główne kategorie, które są fundamentem decyzji rodziców o przejściu ich dziecka na edukację domową. Zalicza do nich motywy: dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze. Rozważania na temat motywów dydaktycznych skupiają się na zapewnieniu odpowiedniego środowiska

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

edukacyjnego. Argumentuje się to koniecznością reagowania na niską wydajność nauczania, jaka ma miejsce w typowej placówce oświatowej i często występującymi trudnościami uczniów. Motywy wychowawcze głównie dotyczą przekonań religijnych czy ideologicznych obowiązujących w każdej szkole. Z kolei motywy opiekuńcze skupiają się na zabezpieczeniu dzieci przed potencjalnymi zagrożeniami, które mogą występować w środowisku szkolnym. Przykłady takich zagrożeń to nie tylko sytuacje fizyczne czy moralne, ale także potencjalny stres czy obciążenia psychiczne, które mogą wpłynąć na ucznia (Budajczak, 2004, s. 87-90).

P. Bartosik wyróżnił 3 powody, dla których rodzice decydują się na edukację domową. Autor opisuje je jako motywacje: polityczne, ideologiczne, czyli religijno-filozoficzne oraz pedagogiczne. Motywacje polityczne bazują na założeniu, że to rodzice powinni mieć kontrolę nad procesem edukacyjnym. Komplikuje się to, gdyż państwo sprawuje nadzór nad całym systemem edukacyjnym. W rezultacie pojawiły się inicjatywy stowarzyszeń, które dążyły do wyzwolenia edukacji spod kontroli państwa. Niestety, w społeczeństwie o tendencjach kolektywistycznych można dostrzec silne zaufanie do roli państwa i oczekiwania, że to władze państwowe powinny rozwiązywać wszelkie problemy. Konsekwencją tego jest zaangażowanie państwa w różne aspekty życia rodziny, jednostki, prywatnych przedsiębiorstw i lokalnych społeczności. Niemniej jednak, instytucją o fundamentalnym znaczeniu, wyprzedzającą państwo, jest rodzina, co za tym idzie – przysługuje jej prawo do ustalania regulacji i norm obowiązujących w jej obrębie (Bartosik, 2009, s. 52). Autor również podaje, że rodzice uważają, iż próby zintegrowania edukacji w końcu doprowadzą do naruszenia praw jakiejś grupy społecznej. Z historii jako przykład można przytoczyć sprawę niemieckiej chrześcijańskiej rodziny Romeike, która złożyła wniosek do gminy o naukę swoich dzieci w domu. Podjęli taką decyzję, gdyż obawiali się, że w szkole ich dzieci będą uczyły się antychrześcijańskiego światopoglądu. Niestety, ich starania doprowadziły do otrzymania przez nich grzywny w wysokości 7500 euro za nieobecność każdego z ich dzieci na lekcjach w szkole. W 2008 roku po kilku latach walki z władzami Niemiec wyemigrowali do Stanów Zjednoczonych, gdzie w 2009 roku starali się o prawo do stałego pobytu (<https://www.spiegel.de/international/germany/political-asylum-for-homeschoolers-evangelical-christians-celebrate-victory-over-embarrassed-germany-a-674492.html>)². P. Bartosik na koniec rozważań związanych z motywacjami politycznymi dodał: „Wolność i różnorodność lepiej służy edukacji niż przymus i jeden, odgórnie narzucony program i sposób edukacji” (2009, s. 54).

Kolejne są motywacje ideologiczne, które mogą mieć charakter religijny, filozoficzny lub światopoglądowy. Rodzice kierujący się tymi przekonaniami uznają, że nie ma obiektywnej neutralności światopoglądowej w procesie edukacyjnym. Uważają, że w nauczaniu przekazywane są konkretne wartości, które są związane z danym światopoglądem. Każdy sposób nauczania niesie ze sobą określone filozofie i przekonania. To, co jest zawarte w materiałach dydaktycznych, takich jak poradniki czy podręczniki, jest związane z określonym światopoglądem, który nie zawsze znajduje akceptację we wszystkich grupach rodziców. To zjawisko może prowadzić do konfliktów generacyjnych, głównie między konserwatywnie nastawionymi rodzicami

² Political Asylum for Homeschoolers – Evangelical Christians Celebrate Victory over „Embarrassed” Germany (Titz Ch., Padtberg C., <https://www.spiegel.de/international/germany/political-asylum-for-homeschoolers-evangelical-christians-celebrate-victory-over-embarrassed-germany-a-674492.html>). Tłumaczenie własne.

a bardziej liberalnie myślącymi dziećmi (Ibidem, s. 55). Odwołując się do motywacji ideologicznych, można podać pewną sytuację. W konkretnym podręczniku, oprócz nauki czytania i liczenia, podkreśla się też znaczenie miłości do tzw. „drugiego domu”. W tym kontekście drugim domem jest Unia Europejska, co jest przekazywane za pomocą wierszyka: „do Unii też należeć chcę, to drugi dom, więc cieszę się”. Jeden z rodziców tego dziecka był głęboko zdziwiony po wysłuchaniu tego wierszyka. Wydaje się, że sprawa nie polega na tym, czy Unia Europejska jest postrzegana jako drugi dom – każdy ma prawo do takiej interpretacji. Zaskakujące jest jednak, że taka perspektywa jest wprowadzana w sposób, który nie uwzględnia światopoglądu rodziców, a co więcej, dzieje się to bez ich wiedzy. Rodzice wybierający nauczanie domowe sądzą, że w szkole dochodzi do rozbieżności pomiędzy tym, co jest przekazywane, a tym, w co oni wierzą. Dotyczy to głównie środowisk o wyznaniach religijnych, które zdaniem autora stanowią największą grupę, korzystającą z edukacji domowej (Ibidem, s. 55-56).

Jako ostatnie zostaną teraz omówione motywacje pedagogiczne. Rodzice, którzy podejmują decyzje związane z tą motywacją, pragną, aby ich dzieci miały szybszy i bardziej efektywny dostęp do aktualnej wiedzy. W szkole każdy uczeń ma przyznany taki sam limit czasowy na przyswajanie materiału. Jednak istnieją czynniki, takie jak płeć, zainteresowania czy zdolności jednostki, które w przypadku edukacji domowej sprzyjają rozwojowi kreatywności. W szkole decydującą rolę odgrywa dzwonek, który narzuca rytm lekcji i skutkuje przerwaniem zajęć w momencie jego brzmienia. To zaś ogranicza indywidualizm i swobodę twórczą, gdyż uczniowie mają niewiele czasu na zadawanie pytań czy samodzielne poszukiwanie odpowiedzi – priorytetem jest tam przede wszystkim przyswajanie dużej ilości wiedzy. W ten sposób szkoła produkuje głównie pracowników, a nie jednostki zdolne do kształtowania i transformowania świata. Dodatkowo, w tym środowisku błędy są często postrzegane jako negatywne i podlegają karom, pomimo tego, że człowiek uczy się na błędach i wyciąga z tego naukę (Ibidem, s. 57-58). Autor uważa, że najlepiej byłoby powierzyć rodzicom całkowitą odpowiedzialność za edukację swoich dzieci (Ibidem, s. 60).

Motywy edukacji domowej wyróżniła również M. Bessman-Paliwoda. Słowo motyw pojmuje ona jako motywację. Uważa, że motywacje rodziców, którzy wybierają edukację domową, są bardzo zróżnicowane, ale wskazuje na oszczędność czasu jako kluczowy powód. Rodzice nie mają konieczności codziennego dowożenia dzieci do szkoły, co skutkuje wyraźnym zyskiem czasowym. To z kolei korzystnie wpływa na więzi rodzinne oraz relacje między rodzeństwem. Ten aspekt prowadzi do kolejnej motywacji – troski o jakość więzi w rodzinie. Rodzicom zależy na budowaniu silnych relacji z dziećmi i na wspólnym spędzaniu czasu. Autorka podkreśla, że ta motywacja jest szczególnie ważna w jej rodzinie. Zwraca również uwagę, że istnieją rodziny, które wybierają edukację domową z powodu rozmaitych problemów szkolnych dziecka. Mogą one mieć różny charakter – od kwestii związanych z nauczaniem po występowanie fobii szkolnych. Ostatnią motywacją, którą wyodrębniła autorka, jest fakt, że dzieci zyskują więcej czasu na rozwijanie swoich pasji i zainteresowań. Dzięki temu mogą podążać za marzeniami i skupić się na tym, co je naprawdę fascynuje, zamiast być zobowiązanymi do spełniania jednolitych wymagań szkolnych, które potencjalnie mogłyby ograniczać ich rozwój w różnych obszarach (<https://pl.aleteia.org/2018/10/22/szkola-w-domu-jak-zadbac-o-czas-wolny-i-rozwoj-zawodowy/>).

Podsumowując, motyw/motywacje wyboru edukacji domowej są różnorodne i zależą od indywidualnych potrzeb oraz przekonań rodziców i ich dzieci. Podjęcie decyzji o edukacji domowej wymaga przemyślenia i zrozumienia konsekwencji. Natomiast poznanie motywów rodziców może pomóc zrozumieć, dlaczego ta forma nauczania jest dla wielu rodzin atrakcyjną opcją.

2. Metodologiczne założenia badań własnych

Celem moich badań jest eksploracja rozumiana jako poznanie i zrozumienie zjawiska edukacji domowej. W zakresie tego celu wyjaśnione zostanie, dlaczego rodzice decydują się na edukację domową. Problem badawczy zawarty został w pytaniu: *Jakie są motyw rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym, którzy decydują się na edukację domową?*

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie problematyki badawczej posłużyłam się określonymi metodami i technikami badań. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, w tym techniki ankiety i wywiadu. Posłużyłam się narzędziami takimi, jak: *Kwestionariusz ankiety dla rodziców, Kwestionariusze wywiadu dla: rodziców, uczniów, dyrektorów szkół, nauczycieli oraz psychologów.*

Badania dotyczące edukacji domowej na I etapie kształcenia szkolnego przeprowadzono od grudnia 2023 roku do marca 2024 roku. Terenem badań był powiat nowosądecki, gorlicki, miasto Nowy Sącz i cała Polska. Łącznie zgromadziłam materiał badawczy od 110 rodziców, 10 uczniów, 10 dyrektorów szkół, 10 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz 10 psychologów.

3. Analiza wyników badań własnych

Punktem wyjścia do ustalenia motywów rodziców, którzy edukują domowo swoje dzieci była wnikliwa analiza ich odpowiedzi w ankiecie, w której zawarte były motyw określone stopniem ważności (bardzo ważne, ważne, mniej ważne i nieważne). Wyróżniłam je w 3 grupach – ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły, ze względu na indywidualne potrzeby ucznia oraz inne (tabela 1).

Tabela 1

Motywy i stopnie ich ważności w momencie podjęcia decyzji o edukacji domowej – opinia rodziców (N=100)

Grupa motywów	Motywy	Liczba odpowiedzi			
		Bardzo ważne	Ważne	Mniej ważne	Nieważne
Ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły	1. Brak indywidualnego podejścia w szkole tradycyjnej	77	18	4	1
	2. Nadmierne obciążenie dziecka nauką w szkole	41	36	17	6
	3. Nadmiar niepotrzebnego materiału w szkole tradycyjnej	54	27	13	6
	4. Zbyt „sztywne” programy nauczania	61	30	8	1
	5. Brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole	73	22	4	1
	6. Blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ brakuje na to czasu	62	27	10	1
	7. Ograniczenie czasu, który można spędzić z rodziną	47	36	16	1
	8. Zbyt dużo czasu spędzanego przez dziecko w szkole	56	29	13	2
	9. Stres szkolny/fobia szkolna	55	19	13	13
	10. Zbyt liczna klasa w szkole tradycyjnej	37	31	22	10
	11. Rywalizacja między uczniami	14	37	30	19
	12. Brak miejsca na eksperymentowanie	35	38	19	8

Ze względu na indywidualne potrzeby ucznia	13.	Konieczność uczenia się do regularnych klasówek, kartkówek	34	36	18	12
	14.	Obciążenie dziecka zadaniami domowymi	38	30	21	11
	15.	Obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły	13	24	43	20
	1.	Wrażliwość emocjonalna dziecka	59	28	9	4
	2.	Trudności edukacyjne dziecka	11	14	22	53
	3.	Problemy zdrowotne dziecka	14	22	20	44
Inne	4.	Zindywidualizowany tok nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	13	9	11	67
	1.	Częsta zmiana miejsca zamieszkania	6	13	15	66
	2.	Chęć wzmocnienia więzi rodzinnych	36	38	17	9
	3.	Możliwość pokierowania edukacji dziecka w sposób samodzielny	77	18	3	2
	4.	Możliwość realizacji własnych pomysłów edukacyjnych	62	25	10	3
	5.	Możliwość wychowywania dziecka zgodnie z wartościami, które panują w rodzinie	55	26	14	5
	6.	Opinia znajomych/rodziny dotycząca edukacji domowej	2	17	32	49
Razem			2500			

Źródło: badania własne.

Zebrane dane ukazują jednoznacznie, że najwięcej motywów wskazujących przez rodziców znajduje się w grupie dotyczącej niedoskonałości funkcjonowania szkoły. W kolejnej znalazły się motywy związane z indywidualnymi potrzebami dziecka. Natomiast w ostatniej kategorii inne.

Powyższe motywy z uwzględnionym podziałem omówię w aspekcie zmiennych – ze względu na płeć, wiek, wykształcenie oraz miejsce zamieszkania rodziców. W badaniach wzięło udział 100 osób, z czego 90 to kobiety, zaś 10 to mężczyźni. Respondenci udzielili łącznie 2500 odpowiedzi.

Tabela 2

Motywy związane z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły a ich płeć (N=100)

Lp.	Motywy ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły	Liczba odpowiedzi							
		Bardzo ważne		Ważne		Mniej ważne		Nieważne	
		K	M	K	M	K	M	K	M
1.	Brak indywidualnego podejścia w szkole tradycyjnej	69	8	16	2	4	0	1	0
2.	Nadmierne obciążenie dziecka nauką w szkole	40	1	30	6	15	2	5	1
3.	Nadmiar niepotrzebnego materiału w szkole tradycyjnej	52	2	22	5	11	2	5	1
4.	Zbyt „sztywne” programy nauczania	58	3	24	6	7	1	1	0
5.	Brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole	68	5	18	4	3	1	1	0
6.	Blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ brakuje na to czasu	55	7	28	1	8	2	1	0
7.	Ograniczanie czasu, który można spędzić z rodziną	46	1	29	7	14	2	1	0
8.	Zbyt dużo czasu spędzanego przez dziecko w szkole	53	3	24	5	11	2	2	0
9.	Stres szkolny/fobia szkolna	49	6	17	2	12	1	12	1
10.	Zbyt liczna klasa w szkole tradycyjnej	36	1	25	6	19	3	10	0
11.	Rywalizacja między uczniami	11	3	37	0	25	5	17	2
12.	Brak miejsca na eksperymentowanie w szkole	32	3	34	4	17	2	7	1
13.	Konieczność uczenia się do regularnych klasówek, kartkówek	33	1	29	7	16	2	12	0
14.	Obciążenie dziecka zadaniami domowymi	36	2	24	6	19	2	11	0
15.	Obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły	12	1	22	2	37	6	19	1

K – kobieta, M – mężczyzna

Źródło: badania własne.

Tabela 2 przedstawia zestawienie motywów związanych z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły a płcią badanych rodziców. Analizując dane, można stwierdzić, że 77 rodziców za bardzo ważny motyw uważa brak indywidualnego podejścia do dziecka w szkole tradycyjnej – dotyczyło to 69 kobiet i 8 mężczyzn. Jak wynika z uzyskanych danych, 68 kobiet wyróżniło również brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole, co nie zostało uwzględnione przez mężczyzn, gdyż dla nich bardzo ważnym motywem było blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ w szkole brakowało na to czasu.

W usystematyzowanym materiale można wyróżnić jeszcze motywy, które były określone przez rodziców jako ważne. Wśród badanych rodziców na pierwszym miejscu znalazło się brak zajęć opartych na eksperymentowaniu. Wykazały to 34 kobiety oraz 4 mężczyzn. Przez 37 kobiet została wybrana rywalizacja między uczniami, a mężczyźni jako drugi ważny motyw uznali konieczność uczenia się do regularnych klasówek, kartkówek, sprawdzianów.

Jako motywy nieważne 26 kobiet uznało blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ w szkole brakuje na to czasu. Prawie 20 z nich za nieważne sklasyfikowało motywy tj. obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły, jak i również rywalizację między uczniami. Natomiast wśród mężczyzn tylko 2 zaznaczyły rywalizację między uczniami.

Tabela 3

Motywy związane z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły a wiek badanych rodziców (N=100)

Lp.	Motyw	Liczba odpowiedzi															
		Bardzo ważne				Ważne				Mniej ważne				Nieważne			
		18-30	31-40	41-50	51 i więcej	18-30	31-40	41-50	51 i więcej	18-30	31-40	41-50	51 i więcej	18-30	31-40	41-50	51 i więcej
1.	Brak indywidualnego podejścia w szkole tradycyjnej	6	32	36	3	1	10	6	1	0	2	1	1	0	0	1	0
2.	Nadmierne obciążenie dziecka nauką w szkole	4	23	13	1	3	14	15	4	0	5	12	0	0	2	4	0
3.	Nadmiar niepotrzebnego materiału w szkole tradycyjnej	5	27	19	3	2	8	15	2	0	8	5	0	0	1	5	0
4.	Zbyt „sztywne” programy nauczania	3	24	30	4	4	16	9	1	0	4	4	0	0	0	1	0
5.	Brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole	6	34	29	4	1	8	12	1	0	2	2	0	0	0	1	0
6.	Blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ brakuje na to czasu	7	25	28	2	0	13	11	3	0	6	4	0	0	0	1	0
7.	Ograniczanie czasu, który można spędzić z rodziną	6	21	18	2	1	18	15	2	0	5	10	1	0	0	1	0
8.	Zbyt dużo czasu spędzanego przez dziecko w szkole	6	26	22	2	1	12	13	3	0	6	7	0	0	0	2	0
9.	Stres szkolny/fobia szkolna	3	28	22	2	2	5	11	1	1	5	5	2	1	6	6	0
10.	Zbyt liczna klasa w szkole tradycyjnej	2	22	12	1	4	9	14	4	0	8	14	0	1	5	4	0
11.	Rywalizacja między uczniami	1	7	6	2	4	18	12	3	2	11	15	2	0	0	8	11
12.	Brak miejsca na eksperymentowanie w szkole	0	19	13	3	5	14	17	2	2	8	9	0	0	3	5	0

13.	Konieczność uczenia się do regularnych klasówek, kartkówkek	2	17	13	2	0	16	17	3	5	6	7	0	0	5	7	0
14.	Obciążenie dziecka zadaniami domowymi	2	19	15	2	1	13	13	3	3	7	11	0	1	5	5	0
15.	Obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły	1	7	5	0	0	8	16	0	6	18	15	4	0	11	8	1

Źródło: badania własne.

W tabeli 3 ukazuję zestawienie motywów związanych z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły a wiekiem badanych rodziców. Najliczniejszą grupę stanowią rodzice (po 44 osoby) w przedziałach wiekowych: 31-40 lat oraz 41-50 lat. Prawie 80 rodziców za bardzo ważny motyw uznało brak indywidualnego podejścia do dziecka w szkole tradycyjnej. Tę grupę stanowią rodzice ze wszystkich przedziałów wiekowych, ale w szczególności 31-40 lat i 41-50 lat. W następnej kolejności wskazywano na brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole. Twierdziło tak: 6 rodziców z przedziału wiekowego 18-30 lat, 34 rodziców z przedziału 31-40 lat, 29 rodziców w wieku 41-50 lat i 4 rodziców mający 51 lat i więcej. Natomiast 62 rodziców uznało za bardzo ważny motyw brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole – wybrało go najwięcej rodziców w przedziale 41-50 lat – 28 i rodzice z przedziału 31-40 lat – 25 osób.

W tabeli prezentowane są też motywy, które zostały określone jako ważne. Najwięcej rodziców (38) wskazało na brak miejsca na eksperymentowanie w klasie szkolnej, a rozkład odpowiedzi ze względu na ich wiek był następujący: 16 rodziców w przedziale 31-40 lat, 17 w przedziale 41-50 lat i 3 rodziców w wieku 51 lat i więcej. Należy też zwrócić uwagę na fakt rywalizacji występującej między uczniami. Badani rodzice podali 37 odpowiedzi do tego motywu, z czego 18 osób jest w wieku 31-40 lat, 12 w wieku 41-50 lat, 5 z przedziału 18-30 lat a 3 rodziców miało 51 lat i więcej.

Dane liczbowe zawarte w tabeli przedstawiają również motywy, które były nieważne w momencie podjęcia decyzji o edukacji domowej przez rodziców. Najwięcej osób wybierało motyw związany z angażowaniem się rodziców w szkole. Odpowiedziało tak 11 rodziców w wieku 31-40 lat, 8 z przedziału 41-50 lat i 1 rodzic mający 51 lat i więcej. W opinii 19 rodziców nieważna była rywalizacja między uczniami. Uznało tak tylko 11 rodziców w wieku 41-50 lat i 8 z przedziału 31-40 lat.

Tabela 4

Motywy związane z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły a wykształcenie badanych rodziców: *śr* – wykształcenie średnie, *wl* – wykształcenie wyższe licencjackie, *wm* – wykształcenie wyższe magisterskie (N=100)

Lp.	Motyw	Liczba odpowiedzi											
		Bardzo ważne			Ważne			Mniej ważne			Nieważne		
		śr	wl	wm	śr	wl	wm	śr	wl	wm	śr	wl	wm
1.	Brak indywidualnego podejścia w szkole tradycyjnej	12	13	52	0	1	17	1	0	3	0	0	1
2.	Nadmierne obciążenie dziecka nauką w szkole	7	10	24	4	3	29	2	1	14	0	0	6
3.	Nadmiar niepotrzebnego materiału w szkole tradycyjnej	10	11	33	2	1	24	0	2	11	1	0	5
4.	Zbyt „sztywne” programy nauczania	10	12	39	1	1	28	2	1	5	0	0	1

5.	Brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole	7	12	54	6	1	15	0	1	3	0	0	1
6.	Blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ brakuje na to czasu	9	10	43	3	4	20	1	0	9	0	0	1
7.	Ograniczanie czasu, który można spędzić z rodziną	7	7	33	6	6	24	0	1	15	0	0	1
8.	Zbyt dużo czasu spędzanego przez dziecko w szkole	9	7	40	1	7	21	2	0	11	1	0	1
9.	Stres szkolny/fobia szkolna	9	10	36	1	2	16	1	1	11	2	1	10
10.	Zbyt liczna klasa w szkole tradycyjnej	5	9	23	6	2	23	1	2	19	1	1	8
11.	Rywalizacja między uczniami	5	2	7	3	5	29	3	2	25	2	5	12
12.	Brak miejsca na eksperymentowanie w szkole	5	6	24	2	7	29	5	1	13	1	0	7
13.	Konieczność uczenia się do regularnych klasówek, kartkówek	6	9	19	4	4	28	1	1	16	2	0	10
14.	Obciążenie dziecka zadaniami domowymi	7	10	21	4	3	23	0	1	20	2	0	9
15.	Obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły	3	2	8	2	4	18	5	6	32	3	2	15

Źródło: badania własne.

Dane ukazane w tabeli 4 dotyczą motywów związanych z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły w aspekcie wykształcenia rodziców. Grupę 73 osób stanowią rodzice z wykształceniem wyższym magisterskim. Wśród niej znajduje się również 14 rodziców z wykształceniem wyższym licencjackim i 13 z wykształceniem średnim. Należy zwrócić uwagę, że nie ma w tej grupie rodziców z wykształceniem podstawowym. Jako bardzo ważny motyw uznano brak indywidualnego podejścia do dziecka w szkole tradycyjnej. Tej odpowiedzi udzieliło łącznie 77 rodziców, z czego 52 z wykształceniem magisterskim, 13 z licencjackim i 12 z średnim. Niewiele mniej, gdyż 73, rodziców wybrało odpowiedź: brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole. Pośród wszystkich badanych uważa tak 54 rodziców z wykształceniem magisterskim, 12 z licencjackim i 7 ze średnim.

Brak miejsca na eksperymentowanie to motywy ważne dla 38 badanych rodziców. Podział w tej grupie ze względu na wykształcenie jest następujący: 29 rodziców z wykształceniem magisterskim, 7 z licencjackim oraz 2 ze średnim. Na kolejnym miejscu znajduje się rywalizacja pomiędzy uczniami. Uznało tak 37 rodziców, w tym 29 z wykształceniem magisterskim, 5 licencjackim, a także 3 ze średnim.

Warto też ustalić motywy, które dla respondentów były nieważne w momencie podjęcia decyzji o edukacji domowej. Należy do nich obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły. Uznało tak 20 rodziców, 15 z nich posiadało wykształcenie magisterskie, 3 średnie, zaś 2 licencjackie. Niewielką różnicę można dostrzec przy stwierdzeniu, które dotyczy rywalizacji między uczniami – tę odpowiedź wybrało 19 rodziców, wśród nich 12 posiada wykształcenie magisterskie, 5 licencjackie, zaś 2 średnie.

Tabela 5

Motywy związane z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły a miejsce zamieszkania badanych rodziców (N=100)

Lp.	Motyw	Liczba odpowiedzi							
		Bardzo ważne		Ważne		Mniej ważne		Nieważne	
		Miasto	Wiś	Miasto	Wiś	Miasto	Wiś	Miasto	Wiś
1.	Brak indywidualnego podejścia w szkole tradycyjnej	49	28	16	2	2	2	1	0
2.	Nadmierne obciążenie dziecka nauką w szkole	28	13	24	12	14	3	2	4
3.	Nadmiar niepotrzebnego materiału w szkole tradycyjnej	38	16	20	7	8	5	2	4
4.	Zbyt „sztywne” programy nauczania	39	22	26	4	2	6	1	0
5.	Brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole	49	24	16	6	2	2	1	0
6.	Blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ brakuje na to czasu	38	24	22	5	7	3	1	0
7.	Ograniczanie czasu, który można spędzić z rodziną	30	17	25	11	12	4	1	0
8.	Zbyt dużo czasu spędzanego przez dziecko w szkole	34	22	22	7	10	3	2	0
9.	Stres szkolny/fobia szkolna	40	15	13	6	6	7	9	4
10.	Zbyt liczna klasa w szkole tradycyjnej	21	16	24	7	15	7	8	2
11.	Rywalizacja między uczniami	10	4	25	12	22	8	11	8
12.	Brak miejsca na eksperymentowanie w szkole	26	9	25	13	10	9	7	1
13.	Konieczność uczenia się do regularnych klasówek, kartkówek	21	13	28	8	13	5	6	6
14.	Obciążenie dziecka zadaniami domowymi	24	14	23	7	14	7	7	4
15.	Obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły	10	3	35	8	9	11	14	10

Źródło: badania własne.

W tabeli 5 zostały przedstawione motywy związane z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły a miejscem zamieszkania rodziców. Najliczniejszą, gdyż 68-osobową, grupę stanowią rodzice, którzy mieszkają w mieście, a 32 rodziców na wsi. Brak indywidualnego podejścia w szkole tradycyjnej zostało uznane za motyw bardzo ważny przez 77 rodziców. W tej grupie było 49 rodziców z miasta oraz 28 ze wsi. Kolejno rodzice wymieniali brak równowagi pomiędzy rozwojem dziecka a nauką w szkole. Tak zadeklarowało 49 rodziców, którzy mieszkają w mieście, jak również 24 mieszkających na wsi.

Tabela prezentuje też motywy, które zostały określone przez rodziców jako ważne. Najwięcej z nich wskazało obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły. Jest ich 43, z czego 35 mieszka w mieście i 8 na wsi. Należy również zwrócić uwagę na fakt braku miejsca w szkole na eksperymentowanie. Badani rodzice podali 38 odpowiedzi do tego motywu. Najwięcej wybrało go rodziców mieszkających w mieście – 25, a 13 to rodzice mieszkający na wsi.

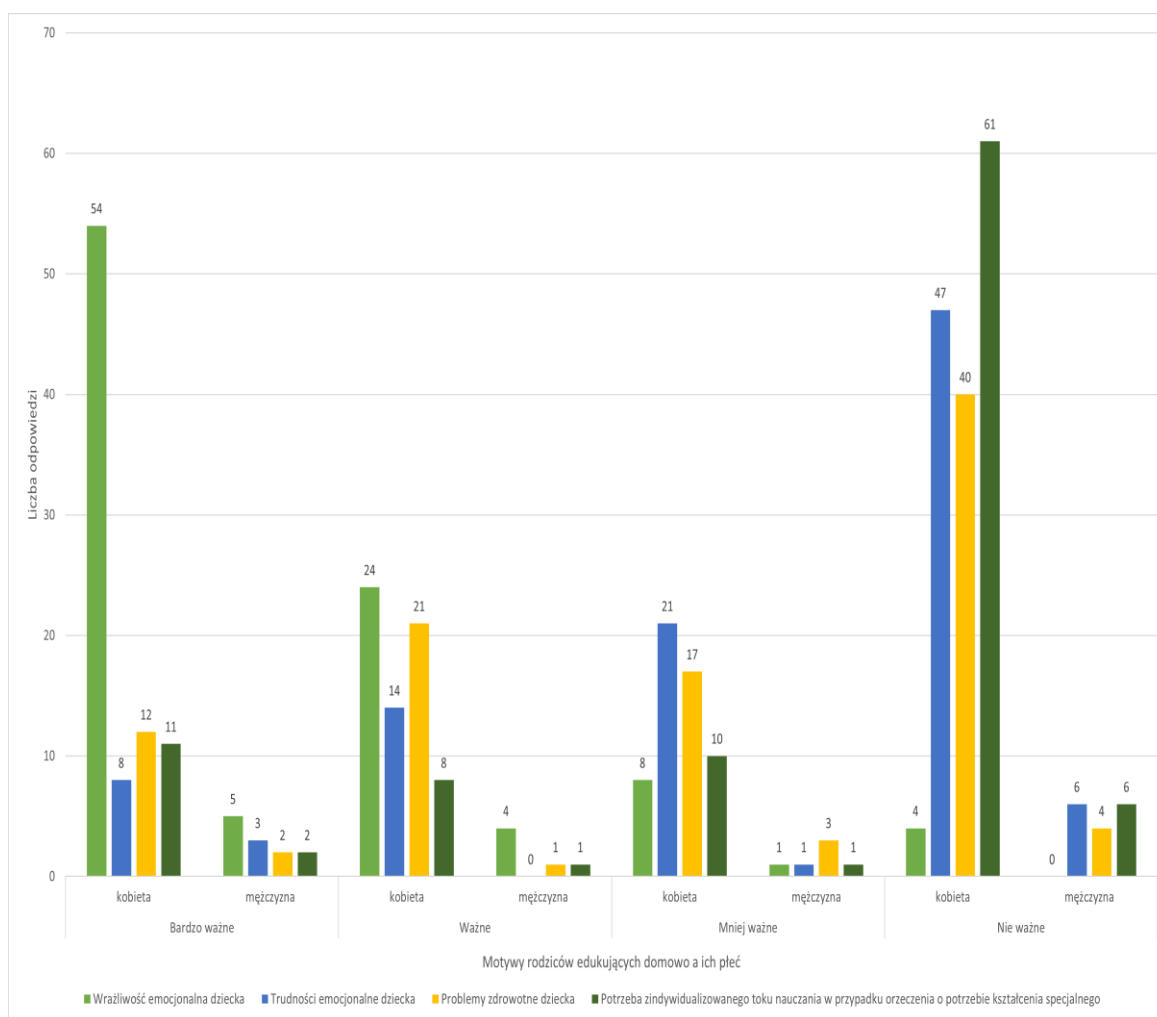
Za motywy nieważne 24 badanych rodziców uznało obowiązek angażowania się w życie szkoły – uważa tak 14 rodziców mieszkających w mieście i 10 na wsi. W opinii 19 rodziców za kolejny nieważny motyw uznano rywalizację pomiędzy uczniami. Wśród nich jest 11 rodziców mieszkających w mieście i 8 mieszkających na wsi.

Wśród kategorii podziału ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły można dostrzec zależność wśród motywów uznanych przez rodziców za bardzo ważne. Analiza wyników badań ze względu na płeć, wiek, wykształcenie i miejsce zamieszkania wykazuje, że rodzice wskazywali w tej samej kolejności konkretne motywy. Różnica występuje jedynie przy płci rodziców. Na pierwszym miejscu wśród wszystkich zmiennych znalazł się motyw: brak indywidualnego podejścia do dziecka w szkole tradycyjnej, zaś na drugim i trzecim brak równowagi między rozwojem dziecka a nauką w szkole oraz blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, ponieważ brakuje na to czasu. Różnice odpowiedzi dostrzega się przy płci rodziców. W tym przypadku na drugim miejscu znajduje się brak równowagi pomiędzy rozwojem dziecka a nauką w szkole. Następne jest blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, gdyż brakuje na to czasu.

Z kolei w grupie motywów uznanych za ważne różnice odpowiedzi są związane z miejscem zamieszkania. Do najważniejszych zostały uznane motywy: brak miejsca na eksperymentowanie, rywalizacja między uczniami oraz nadmierne obciążenie dziecka nauką w szkole. Przy miejscu zamieszkania kolejność jest następująca: obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły, brak miejsca na zajęciach edukacyjnych na eksperymentowanie oraz rywalizacja między uczniami.

Podobieństwa w odpowiedziach można również zauważyć wśród motywów, które zostały uznane przez rodziców za nieważne. Rodzice wybierali takie same grupy motywów ze względu na wiek i miejsce zamieszkania. Znalazły się tam motywy, tj. obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły, rywalizacja między uczniami oraz stres szkolny/fobia szkolna. Z kolei biorąc pod uwagę płeć badanych rodziców, kolejność jest następująca: blokowanie rozwijania zainteresowań/pasji dzieci, gdyż brakuje na to czasu, obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły i rywalizacja między uczniami. Podobieństwa można dostrzec też w grupie motywów ze względu na wykształcenie badanych rodziców. Wskazali oni kolejno: obowiązek angażowania się rodziców w życie szkoły, rywalizację między uczniami oraz konieczność uczenia się do regularnych klasówek, kartków.

Kontynuując analizę wyników badań, należy przejść do motywów związanych z indywidualnymi potrzebami ucznia. Znalazły się tam 4 motywy, które zostaną omówione w kontekście płci, wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania badanych rodziców.



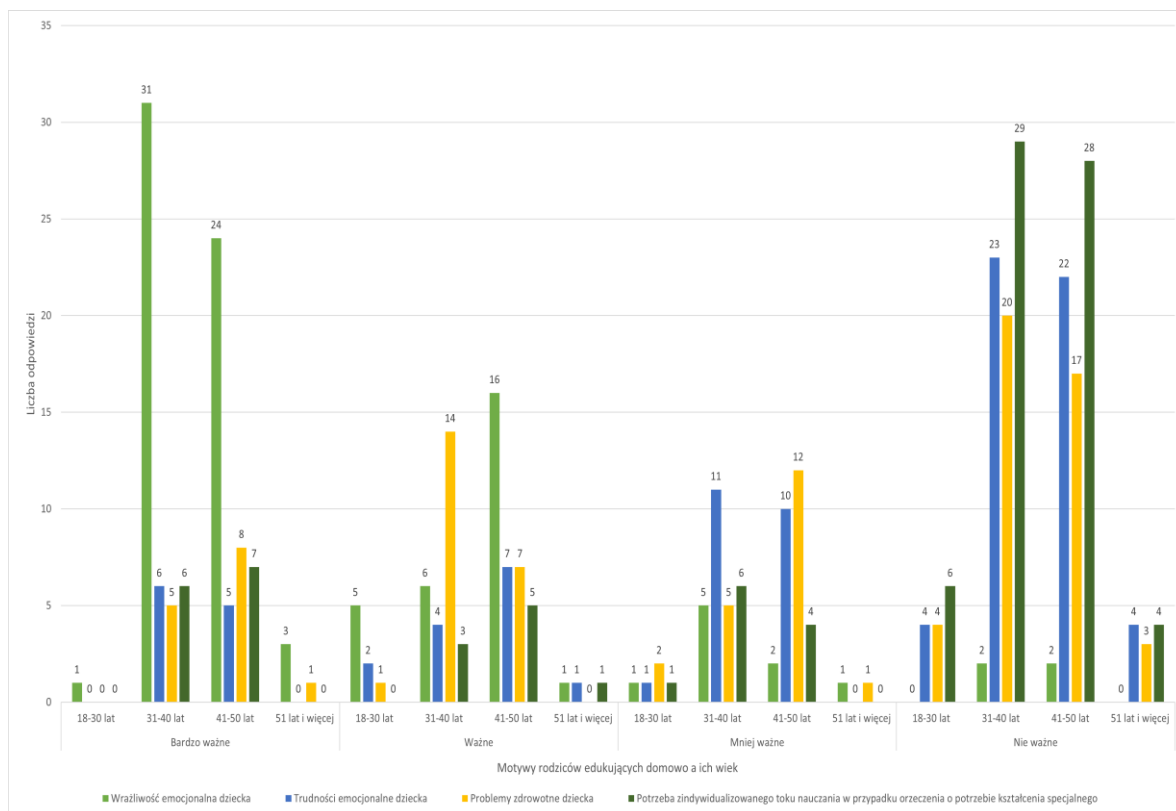
Rysunek 1. Motywy związane z indywidualnymi potrzebami ucznia a płcią badanych rodziców (N=100).

Źródło: badania własne.

Na rysunku 1 ukazane są motywy związane z indywidualnymi potrzebami ucznia a płcią badanych rodziców. Jak wynika z powyższego wykresu 59 rodziców uznało za bardzo ważny motyw wrażliwość emocjonalną dziecka. Wykazały tak 54 kobiety i 5 mężczyzn. Następnym motywem, który został wybrany przez 14 rodziców za bardzo ważny, to problemy zdrowotne dziecka – zdecydowało tak 12 kobiet oraz 2 mężczyzn.

Na wykresie ujęto również motywy, które zostały określone jako ważne. W tej kategorii także najwięcej rodziców wskazało wrażliwość emocjonalną dziecka, a podział tych odpowiedzi ze względu na płeć badanych rozkłada się następująco: 24 kobiety i 4 mężczyzn. W opinii 22 rodziców ważne były też problemy zdrowotne dziecka. Odpowiedziało tak 21 kobiet i 1 mężczyzna.

Za motywy nieważne 67 rodziców uznało potrzebę zindywidualizowanego toku nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – twierdzi tak 44 kobiety i 23 mężczyzn. W następnej kolejności wymieniano trudności emocjonalne dziecka, a uznało tak 47 kobiet i 6 mężczyzn.



Rysunek 2. Motywy związane z indywidualnymi potrzebami ucznia a wiek badanych rodziców (N=100).

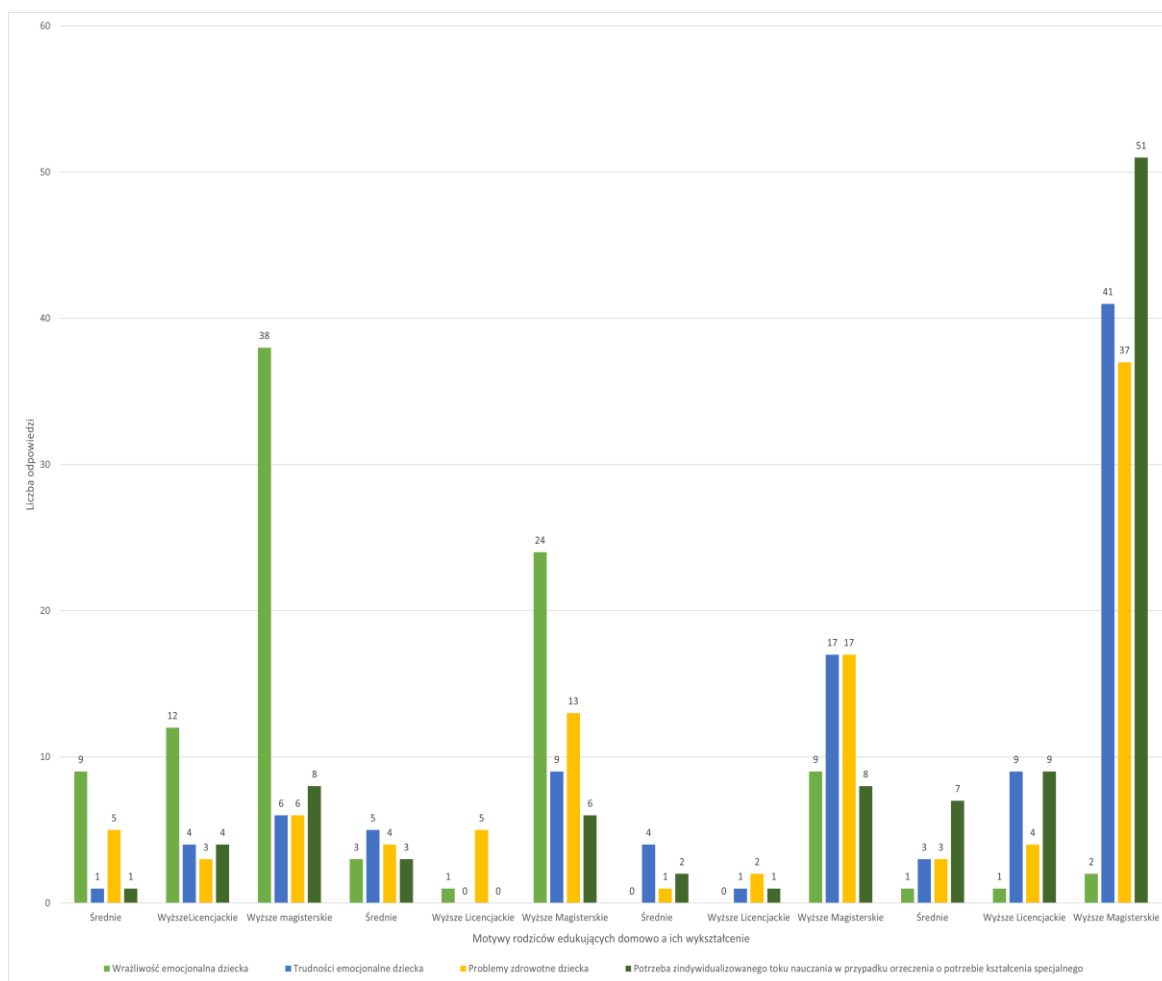
Źródło: badania własne.

Dane liczbowe ukazane na rysunku 2 przedstawiają zestawienie motywów związanych z indywidualnymi potrzebami ucznia w aspekcie wieku badanych rodziców. Jako bardzo ważny motyw uznano wrażliwość emocjonalną dziecka. Takiej odpowiedzi udzieliło łącznie 59 rodziców, a rozkład ich odpowiedzi był następujący: 1 rodzic w przedziale 18-30 lat, 31 w przedziale 31-40 lat, 24 w wieku 41-50 lat oraz 3 rodziców, którzy mają 51 lat i więcej. Za drugi bardzo ważny motyw zostały uznane problemy zdrowotne dziecka. Odpowiedziało tak 5 rodziców w wieku 31-40 lat, 8 w przedziale 41-50 lat oraz 1 rodzic w wieku 51 lat i więcej.

Powyższy wykres przedstawia również uporządkowane motywy, które były ważne dla respondentów. Najwięcej osób zdecydowało się na podkreślenie motywu związanego z wrażliwością emocjonalną dziecka. Wskazało tak 28 rodziców, z czego: 5 jest w przedziale wiekowym 18-30 lat, 6 w wieku 31-40 lat, 16 miało 41-50 lat oraz 1 rodzic mający 51 lat i więcej. Z danych zamieszczonych na wykresie można również odczytać, że 22 rodziców uznało za ważne problemy zdrowotne dziecka. W przedziale 18-30 lat był to 1 rodzic, w wieku 31-40 – 14 rodziców i 7 rodziców w wieku 41-50 lat.

Za motyw nieważny przy podejmowaniu decyzji o edukacji domowej 67 badanych rodziców uznało potrzebę zindywidualizowanego toku nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Rozkład odpowiedzi w tej grupie ze względu na wiek jest następujący: 6 rodziców w wieku 18-30 lat, 29 w przedziale 31-40, 28 w wieku 41-50 lat i 4 rodziców mających 51 lat i więcej. Następne w kolejności znalazły się trudności emocjonalne dziecka, wybrało tak 53 rodziców, z czego 4 z przedziału 18-30 lat, 23 w wieku 31-40, 22 mających 41-50 lat i 4 w wieku 51 lat i więcej.

Interesująco przedstawiają się też zebrane wyniki badań empirycznych, które pokazują związek motywów dotyczących indywidualnych potrzeb dziecka w optyce wykształcenia ich rodziców.



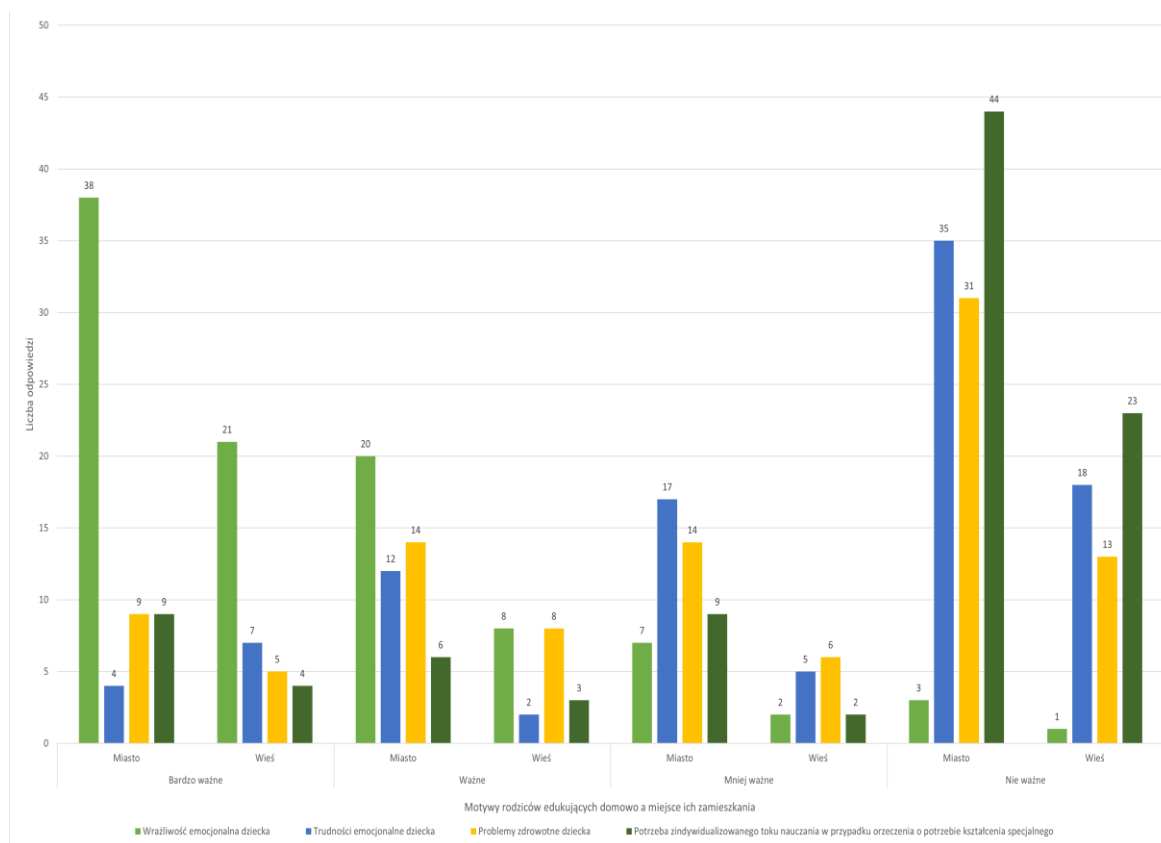
Rysunek 3. Motywy związane z indywidualnymi potrzebami ucznia a wykształcenie badanych rodziców (N=100).

Źródło: badania własne.

Na rysunku 3 zestawione są motywy związane z indywidualnymi potrzebami ucznia w kontekście wykształcenia badanych rodziców. Wynika z nich, że 59 rodziców wybrało wrażliwość emocjonalną dziecka za bardzo ważną. Wskazało tak 9 rodziców z wykształceniem średnim, 12 z wyższym licencjackim i 38 z wyższym magisterskim. Kolejnym bardzo ważnym motywem były problemy zdrowotne dziecka. Tę odpowiedź z kolei podało 14 rodziców – 5 z wykształceniem średnim, 3 z licencjackim, zaś 6 z magisterskim.

Kolejne są motywy, które dla badanych rodziców były określane jako ważne. Na pierwszym miejscu znalazła się wrażliwość emocjonalna dziecka z wynikiem 28. Podział ze względu na wykształcenie jest następujący: 4 rodziców z wykształceniem średnim, 5 z licencjackim i 13 z magisterskim. Dla niewielu mniej, gdyż 22, rodziców są to problemy zdrowotne dziecka. Twierdzi tak 4 rodziców z wykształceniem średnim, 5 z licencjackim i 13 z magisterskim.

Na wykresie przedstawione są też motywy, które były uważane za nieważne dla rodziców w momencie podejmowania decyzji o edukacji domowej. Należy do nich potrzeba zindywidualizowanego toku nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Uznało tak 67 badanych rodziców, 7 z nich posiada wykształcenie średnie, 9 wyższe licencjackie, zaś 51 wyższe magisterskie. Jako kolejny motyw 53 rodziców wybrało trudności emocjonalne dziecka: 3 rodziców z wykształceniem średnim, 9 z licencjackim i 41 z magisterskim. Następne wyniki badań, które należy omówić znajdują się poniżej i są związane z indywidualnymi potrzebami ucznia a miejscem zamieszkania badanych rodziców.



Rysunek 4. Motywy związane z indywidualnymi potrzebami ucznia a miejscem zamieszkania badanych rodziców (N=100).

Źródło: badania własne.

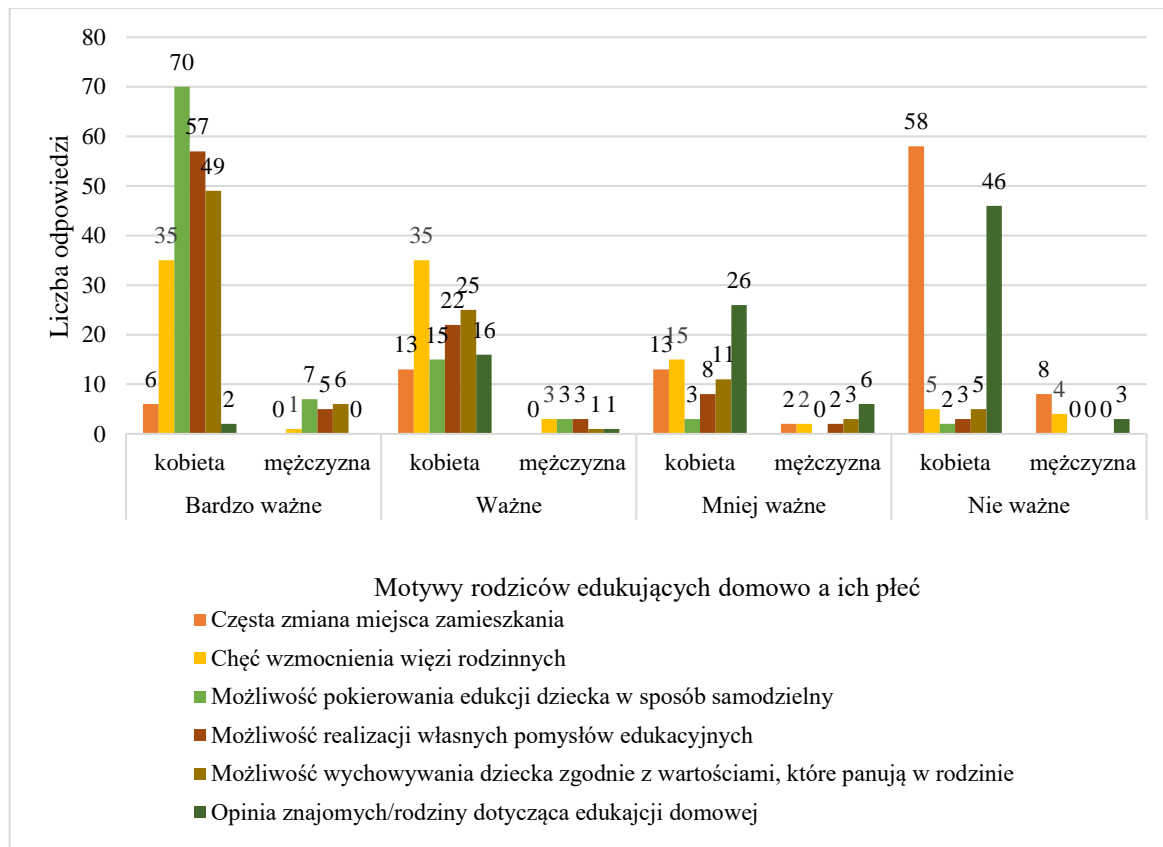
Rysunek 4 przedstawia zestawienie motywów związanych z indywidualnymi potrzebami ucznia a miejscem zamieszkania badanych rodziców. Prezentuje on motywy, które są określone jako bardzo ważne. Najwięcej wskazań dotyczyło wrażliwości emocjonalnej dziecka, którą podkreśliło 59 badanych rodziców, 38 z nich mieszka w mieście, a 21 na wsi. Następnie zostały wyróżnione problemy zdrowotne dziecka. Badani rodzice przy tym motywie tworzą grupę 14-osobową, w tym 9 rodziców mieszka w mieście, a 5 na wsi.

Dane liczbowe zawarte na wykresie odnoszą się też do motywów, które zostały określone jako ważne. Dominuje w nich wrażliwość emocjonalna dziecka z wynikiem 28 badanych rodziców, z czego 20 mieszka w mieście i 8 na wsi. Problemy zdrowotne dziecka wymieniane są jako kolejne. Uważa tak 12 badanych rodziców mieszkających w mieście i 2 na wsi.

Warto zwrócić uwagę też na motywy skrajne, które opisane są jako nieważne. Potrzeba zindywidualizowanego toku nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego została podkreślona przez 67 badanych rodziców, z których 44 mieszka na terenie miasta i 23 na terenie wsi. Z danych ukazanych na wykresie można odczytać kolejny motyw, który dotyczy trudności emocjonalnych dziecka. Wybrało go najwięcej rodziców mieszkających w mieście – 35 oraz 18 rodziców mieszkających na wsi.

Podsumowując i opierając się na powyższej analizie wyników badań własnych dotyczących indywidualnych potrzeb ucznia, można stwierdzić, że kolejność motywów i ich ważność jest taka sama. Nie jest ona zależna od zmiennych. Wśród motywów uznanych za bardzo ważne kolejność odpowiedzi jest następująca: wrażliwość emocjonalna dziecka, problemy zdrowotne dziecka, potrzeba zindywidualizowanego toku nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz trudności emocjonalne dziecka. Z kolei przy motywach ważnych rodzice wymieniają wrażliwość emocjonalną dziecka i problemy zdrowotne dziecka. Dalszymi motywami są trudności emocjonalne dziecka i potrzeba zindywidualizowanego toku nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Podobnie jest przy motywach nieważnych. Kolejność wyboru jest następująca: potrzeba zindywidualizowanego toku nauczania w przypadku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, trudności emocjonalne dziecka, problemy zdrowotne dziecka i wrażliwość emocjonalna dziecka.

Kontynuując analizę wyników badań, należy przejść do motywów, które zostały sklasyfikowane w kategorii inne. Znalazło się tam 6 motywów, które zostaną omówione ze względu na płeć, wiek, wykształcenie i miejsce zamieszkania badanych rodziców.

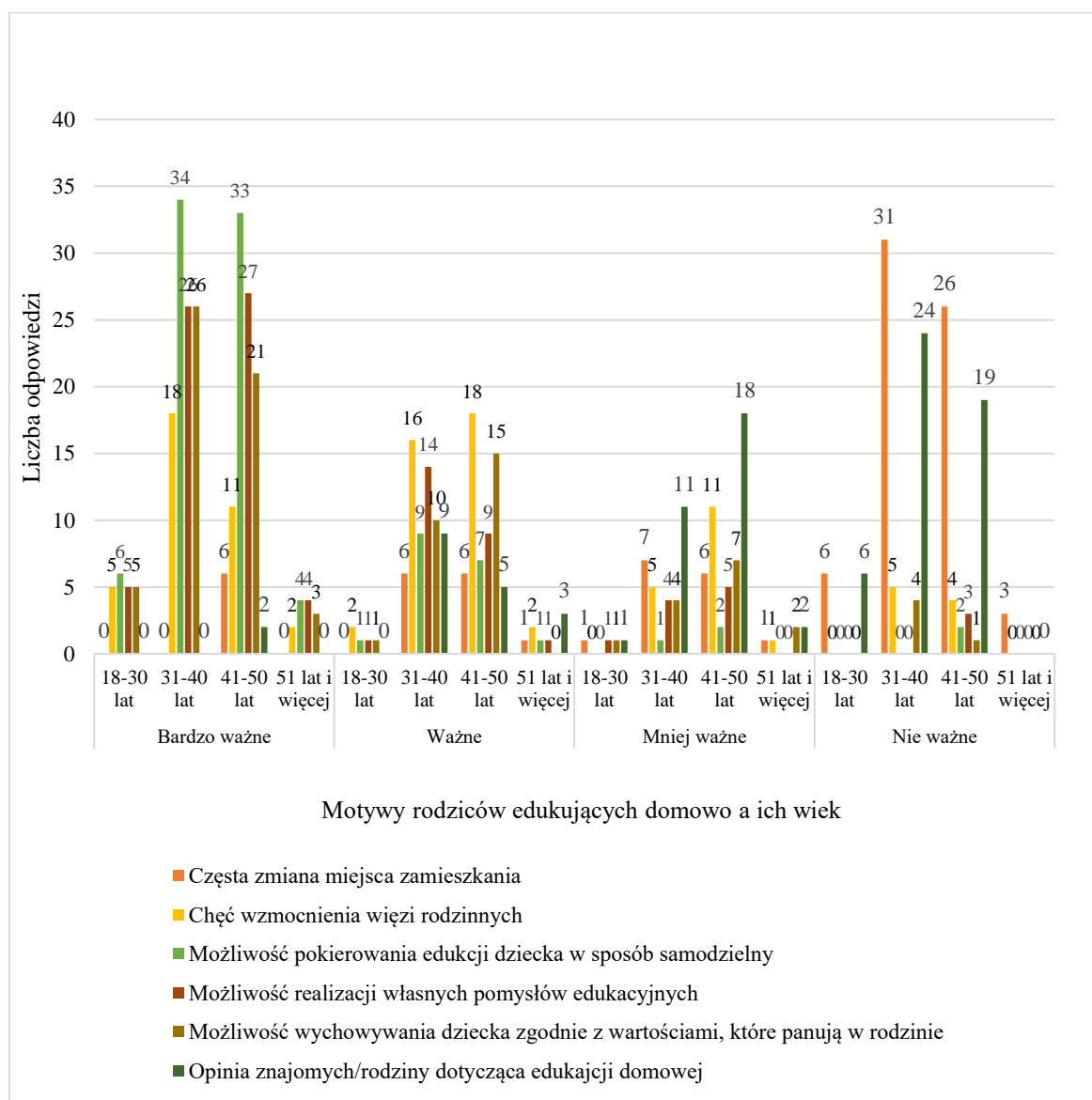


Rysunek 5. Motywy z grupy inne a płeć badanych rodziców (N=100).
Źródło: badania własne.

Powyższy rysunek przedstawia zestawienie motywów z grupy inne z płcią badanych rodziców. Analizując dane, można stwierdzić, że 77 badanych rodziców wybrało możliwość pokierowania edukacją dziecka w sposób samodzielny. Uważa tak 70 kobiet i 7 mężczyzn. Natomiast realizacja własnych pomysłów edukacyjnych podaje jako kolejny motyw 57 kobiet i 5 mężczyzn.

W usystematyzowanym materiale empirycznym można wyróżnić motywy, które były określane przez rodziców jako ważne. Wśród 35 kobiet i 3 mężczyzn na pierwszym miejscu znalazła się chęć wzmocnienia więzi rodzinnych. Natomiast 26 badanych rodziców za kolejny motyw wybrało możliwość wychowywania dziecka zgodnie z wartościami, które panują w domu. Zaznaczyło to 25 kobiet i 1 mężczyzn.

Z kolei częsta zmiana miejsca zamieszkania została oceniona przez 61 rodziców jako nieważna. Uważa tak 58 kobiet i 8 mężczyzn. 49 rodziców zwróciło uwagę na opinię znajomych/rodziny i była nieważna w momencie podjęcia decyzji o edukacji domowej. Ten motyw wybrało 46 kobiet i 3 mężczyzn.



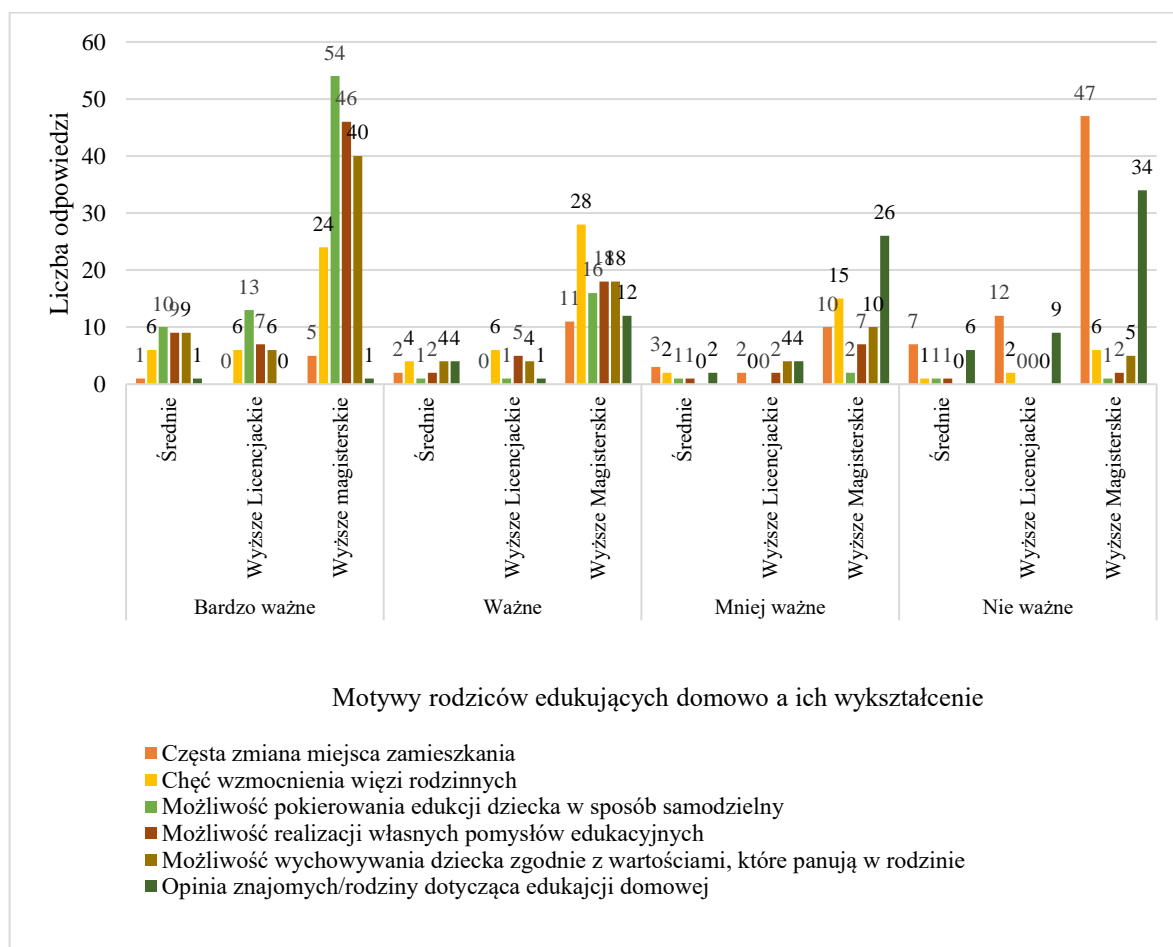
Rysunek 6. Motywy z grupy inne a wiek badanych rodziców (N=100).

Źródło: badania własne.

Z rysunku 6 wynika, że możliwość pokierowania edukacją dziecka w sposób samodzielny okazała się dominująca w grupie 77 badanych rodziców. Uważa tak 6 rodziców, którzy mają 18-30 lat, 34 z przedziału wiekowego 31-40 lat, 33 w wieku 41-50 lat i 4 mających 51 lat i więcej. Niewiele mniej, ponieważ 62, rodziców za kolejny bardzo ważny motyw uznało możliwość realizacji własnych pomysłów edukacyjnych. Tej odpowiedzi udzieliło 5 rodziców mających 18-30 lat, 26 w wieku 31-40 lat, 27 z przedziału wiekowego 41-50 lat i 4 rodziców w wieku 51 lat i więcej.

Wykres obejmuje też motywy, które były ważne dla rodziców w momencie podjęcia decyzji o edukacji domowej. Chęć wzmocnienia więzi rodzinnych została oceniona jako ważna przez 38 rodziców, z czego: 2 z przedziału wiekowego 18-30, 16 w wieku 31-40 lat, 18 mających 41-50 lat i 2 rodziców w wieku 51 lat i więcej. Z kolei możliwość wychowywania dziecka zgodnie z wartościami, które panują w rodzinie wybrało 26 rodziców. Pośród badanych uważa tak 1 rodzic z przedziału 18-30 lat, 10 rodziców w wieku 31-40 lat i 15 rodziców, którzy mają 41-50 lat.

Za motywy nieważne 66 badanych rodziców uznało częstą zmianę miejsca zamieszkania. Rozkład odpowiedzi w tej grupie jest następujący: 6 rodziców mających 18-30 lat, 31 w wieku 31-40, 26 w przedziale 41-50 lat i 3 rodziców, którzy mają 51 lat i więcej. Z kolei opinia znajomych/rodziny dotycząca edukacji domowej również była nieważna dla 49 rodziców. Wykazało tak 6 rodziców w wieku 18-30 lat, 24 w przedziale 31-40 oraz 19 mających 41-50 lat.

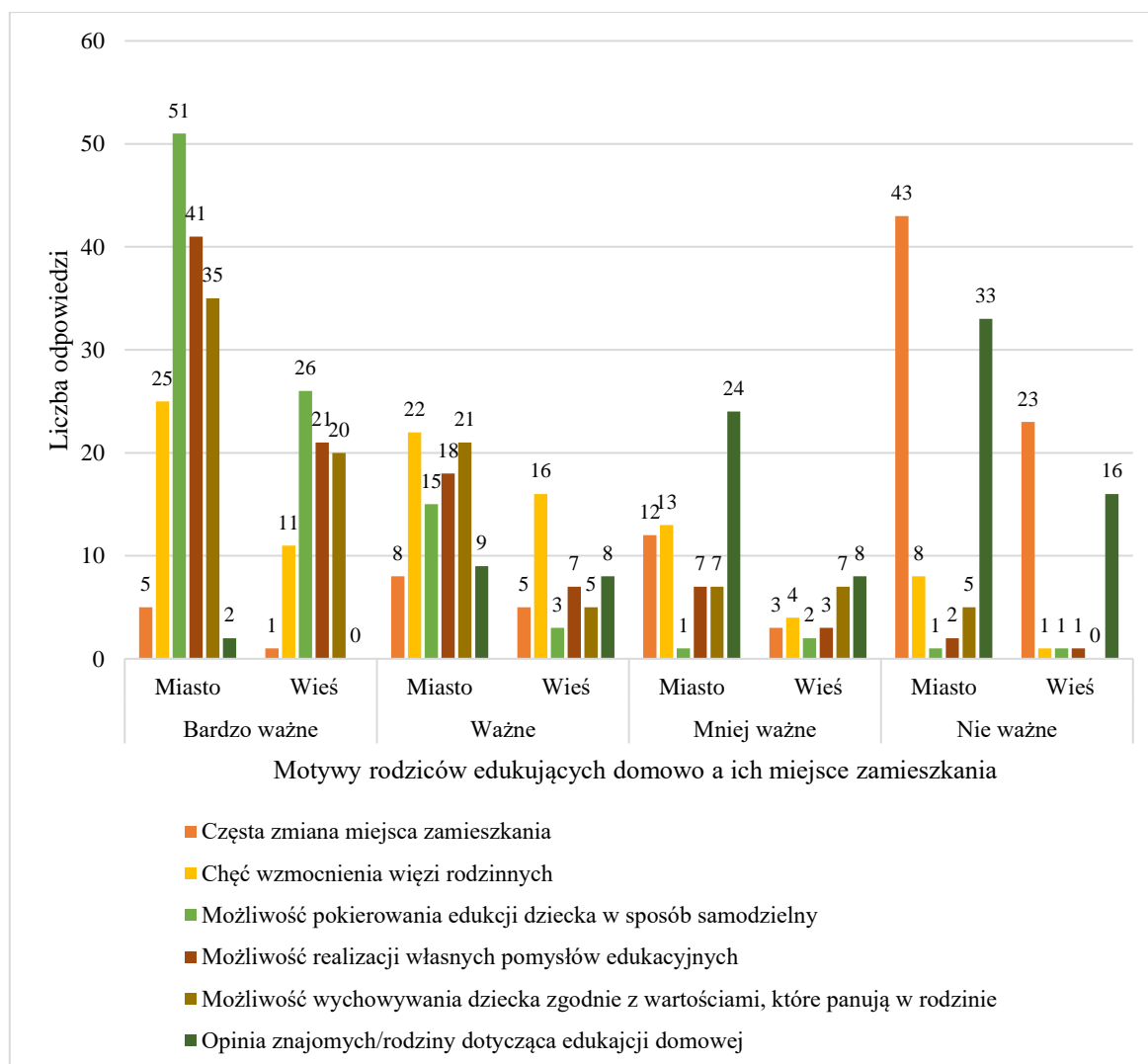


Rysunek 7. Motywy z grupy inne a wykształcenie badanych rodziców (N=100).
Źródło: badania własne.

Analizując dane liczbowe, można stwierdzić, że 77 rodziców uznało możliwość pokierowania edukacji dziecka w sposób samodzielny za motyw bardzo ważny. Uważa tak 10 rodziców z wykształceniem średnim, 13 z wyższym licencjackim i 54 z wyższym magisterskim. Według opinii 62 badanych rodziców możliwość realizacji własnych pomysłów edukacyjnych również była bardzo ważna. Wśród tej grupy znajduje się 9 rodziców z wykształceniem średnim, 7 z licencjackim oraz 46 z magisterskim.

Dane liczbowe zaprezentowane na powyższym wykresie przedstawiają też ważne motywy. Na pierwszym miejscu znalazła się chęć wzmocnienia więzi rodzinnych. Twierdzi tak 38 rodziców, z czego 4 posiada wykształcenie średnie, 6 licencjackie, a 28 magisterskie. Możliwość realizacji własnych pomysłów jest kolejnym – drugim – motywem uznawanym jako ważny. Podkreśla to 9 rodziców mających wykształcenie średnie, 7 wyższe licencjackie i 46 wyższe magisterskie.

Częsta zmiana miejsca zamieszkania uznana została przez 66 badanych rodziców jako nieważny motyw, który kierował nimi przy podjęciu decyzji o edukacji domowej. Wśród tych rodziców było: 7 z wykształceniem średnim, 12 z wyższym licencjackim i 47 z wyższym magisterskim.



Rysunek 8. Motywy z grupy inne a miejsce zamieszkania badanych rodziców (N=100).

Źródło: badania własne.

Rysunek 8 przedstawia motywy z grupy inne a miejsce zamieszkania badanych rodziców. Za motyw bardzo ważny przez 77 rodziców została uznana możliwość pokierowania edukacją dziecka w sposób samodzielny. W tej grupie było 51 rodziców mieszkających w mieście i 26 na wsi. Na kolejnym miejscu znalazła się możliwość realizacji własnych pomysłów edukacyjnych z wynikiem 26 rodziców. Wybrało tak 41 rodziców z miasta i 21 mieszkających na wsi.

Wykres prezentuje też motywy, które zostały określone jako ważne. Najwięcej rodziców wskazało na chęć wzmocnienia więzi rodzinnych. Jest ich 38, z czego 22 mieszka w mieście, a 16 na wsi. Możliwość wychowywania dziecka zgodnie z wartościami, które panują w rodzinie, znalazła się na następnym miejscu. Badani rodzice podali 26 odpowiedzi dotyczące tego motywu, w tym mieszkających w mieście było 21, a na wsi – 5.

Za motyw nieważny dla 66 badanych rodziców uznana została częsta zmiana miejsca zamieszkania, 43 z nich mieszka w mieście, a 23 na wsi. Stwierdzenie – opinia znajomych/rodziny dotycząca edukacji domowej też było nieważne dla 49 rodziców, ponieważ twierdzi tak 33 rodziców mieszkających w mieście i 16 na wsi.

Podsumowując analizę wyników badań dotyczących motywów najważniejszych związanych z kategorią inne, można wnioskować, że hierarchia tych motywów nie ulega zmianie w zależności od zmiennych. Ich kolejność zawsze jest następująca: możliwość pokierowania edukacją dziecka w sposób samodzielny, możliwość realizacji własnych pomysłów edukacyjnych, możliwość wychowywania dziecka zgodnie z wartościami, które panują w rodzinie, chęć wzmocnienia więzi rodzinnych, częsta zmiana miejsca zamieszkania i opinia znajomych/rodziny dotycząca edukacji domowej.

Z kolei przy motywach ważnych rodzice podają na pierwszym miejscu chęć wzmocnienia więzi rodzinnych, następnie możliwość wychowywania dziecka zgodnie z wartościami, które panują w rodzinie. Do dalszych motywów należą: możliwość realizacji własnych pomysłów edukacyjnych, możliwość pokierowania edukacją dziecka w sposób samodzielny, opinia znajomych/rodziny dotycząca edukacji domowej i częsta zmiana miejsca zamieszkania.

Warto zwrócić też uwagę na motywy nieważne w kategorii motywów innych. Najwięcej badanych rodziców uznało za nieważne częstą zmianę miejsca zamieszkania, następnie opinię znajomych/rodziny dotycząca edukacji domowej i chęć wzmocnienia więzi rodzinnych. Motywy, które dotyczyły jednostronnych odpowiedzi to: możliwość wychowywania dziecka zgodnie z wartościami, które panują w rodzinie, możliwość realizacji własnych pomysłów edukacyjnych oraz możliwość pokierowania edukacją dziecka w sposób samodzielny.

Aby poszerzyć i częściowo zweryfikować wyniki badań zostało skierowane do rodziców pytanie otwarte dotyczące tego, dlaczego zdecydowali się na edukację domową swoich dzieci. Odpowiedzi rodziców zostały podzielone na 4 grupy: ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły, indywidualne potrzeby dziecka, niedoskonałości funkcjonowania szkoły i indywidualne potrzeby dziecka oraz inne. Z analizy zebranego materiału wynika, że 55 rodziców podawało motywy związane ze szkołą, 16 uważało niedoskonałości szkoły i indywidualne potrzeby dziecka, 22 uznało motywy inne, a 7 – indywidualne potrzeby dziecka. Dla przykładu podam po kilka odpowiedzi rodziców związanych z tymi motywami, które kierowały nimi w momencie podjęcia decyzji o edukacji domowej (tabela 6).

Tabela 6

Przykładowe odpowiedzi rodziców związane z motywami, które kierowały nimi w momencie podjęcia edukacji domowej

Grupa motywów	Odpowiedzi rodziców:	Charakterystyka rodzica
Ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły.	<i>Ze względu na zbyt niski poziom nauczania w systemowej szkole, problem z ukrainizacją polskich szkół był bardzo mocnym powodem do edukacji domowej.</i>	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie magisterskie, miasto.
	<i>Szkoła stacjonarna wywołała w naszym dziecku stres, brak czasu na pasje i hobby.</i>	Mężczyzna, 41-50 lat, wykształcenie magisterskie, wieś.
	<i>Szkoła podstawowa, wychowawca zniszczył psychicznie moje dziecko.</i>	Kobieta, 18-30 lat, wykształcenie średnie, miasto.
Ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły i indywidualne potrzeby dziecka.	<i>Początkowo ze względów na rozczarowanie szkołą rejonową w zakresie poziomu kształcenia oraz zaniedbaniami w zakresie opieki nad dzieckiem z alergią (odebrałam syna w stanie wstrząsu anafilaktycznego), kolejne lata to była po prostu decyzją wynikająca z satysfakcji i wyników, jakie dawała nam ED. Drugie dziecko samo wybrało ED, by móc mieć czas realizować swoje pasje oraz móc uczyć się tego, co interesuje w danym momencie i rozwijać się w wybranych kierunkach.</i>	Kobieta, 31-40 lat, wykształcenie magisterskie, wieś.
	<i>Szkoła stacjonarna najchętniej pozbywa się dzieci z zaburzeniami – doświadczenia z kilku placówek.</i>	Mężczyzna, 41-50 lat, wykształcenie magisterskie, wieś.
	<i>Szkoła nie była w stanie zapewnić opieki odpowiedniej dla dziecka z orzeczeniem (spektrum autyzmu + ADHD).</i>	Mężczyzna, 51 lat i więcej, wykształcenie magisterskie, miasto.
Ze względu na indywidualne potrzeby dziecka.	<i>Syn wyprzedza znacznie swój rocznik w rozwoju intelektualnym, jednocześnie posiada niewielkie trudności w obszarze społecznym i emocjonalnym.</i>	Kobieta, 31-40 lat, wykształcenie magisterskie, wieś.
	<i>Syn jest wysoko wrażliwym, ambitnym typem, który ceni sobie wolność i swobodę wyboru, czego np. będzie się uczyć danego dnia.</i>	Mężczyzna, 31-40 lat, wykształcenie licencjackie, miasto.
	<i>Syn ma cukrzycę i wiele szkół nie zgadzało się, żeby syn tam chodził. Posiadam takie doświadczenie z 6 placówek!</i>	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie magisterskie, miasto.
Inne.	<i>Zdecydowaliśmy o edukacji domowej, ponieważ mamy wpływ na wartości, w jakich chcemy wychować dzieci, możemy podążać za tym, co dzieci bardziej lubią i co je interesuje.</i>	Kobieta, 31-40 lat, wykształcenie magisterskie, miasto.
	<i>Edukacja domowa jest naszym stylem życia od ośmiu lat, z trójką dzieci. Najmłodszy jest w trzeciej klasie szkoły podstawowej. ED daje wolność, dziecko jest wyspane, dobrze odżywione, uczy się we własnym tempie. Rodzic ma wpływ na to, czego się uczy. Sposób jest dostosowany do możliwości dziecka. Poza tym wszyscy mamy radość z takiego sposobu życia. Zdecydowaliśmy się, bo chcieliśmy sprawdzić, czy to jest dla nas.</i>	Kobieta, 31-40 lat, wykształcenie magisterskie, wieś.
	<i>Ze względu na moją pracę w różnych miejscach w Europie.</i>	Kobieta, 51 lat i więcej, wykształcenie magisterskie, miasto.

Źródło: badania własne.

Dodatkowo tematykę motywów poszerzyłam w wywiadach z rodzicami oraz z uczniami klas I-III, którzy uczą się w edukacji domowej. Po 4 rodziców wybrało, że zdecydowali się na edukację domową ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły i motywy inne. Zaledwie 2 rodziców wskazało na indywidualne potrzeby swojego dziecka. Przykładowe wypowiedzi badanych rodziców są następujące: *Zdecydowaliśmy się na edukację domową, ponieważ całe nasze dni skupiały się na szkole rano pobudka – szkoła – zadania domowe – płacz dziecka, że nie chce tam wracać, bo nie można porozmawiać o tym, co się lubi albo zrobić zadania z własną interpretacją, a poza tym nierówne traktowanie przez nauczycieli – poczucie niewysłuchania w szkole – niechęć dziecka do wykonywania „rozkazów” i robienia tego, co wszyscy w określonym czasie, brak zrozumienia ze strony nauczycieli, że można czegoś nie chce, np. brać udziału w przedstawieniu; Z powodu chorób, które dzieci przynosiły ze szkoły. Był taki moment, że starsza córka w drugiej klasie, a syn w zerówce i byli na przemian non stop chorzy. Byłam wówczas 20 razy u lekarza! Byłam wtedy w ciąży i nie wyobrażałam sobie tej szkoły i chorób z takim maleństwem, za to wyobraziłam sobie edukację domową z maluchem i chłopcem w I klasie i dziewczynka w III; Uważam, że jest to najlepsza forma edukacji dla mojego dziecka.*

Wśród wypowiedzi uczniów też dominują motywy związane z niedoskonałościami funkcjonowania szkoły. Wskazało tak 5 uczniów. Z kolei 3 określiło, że ich rodzice zdecydowali się na edukację domową ze względu na indywidualne potrzeby ich samych. Tylko 2 uczniów podało, że motywy były inne. Do przykładowych sformułowań badanych uczniów należą wypowiedzi: *Ponieważ nie chciałam chodzić do przedszkola, bo były tam nudy (dziewczynka, kl. I); Bo dużo chorowaliśmy, a do tego wcześniej były lekcje online i była cały czas obawa, że to wróci. Ogólnie to mama pytała mnie wcześniej, czy bym chciała w domu się uczyć i dla mnie to była super opcja, a udało się dopiero, jak pojawiła się młodsza siostra. Dziadkowie i tata trochę narzekali, ale to jest super uczyć się w domu – wszystkie koleżanki mi zazdroszczą (dziewczynka, kl. III); Dlatego, że mamy kampera i lubimy podróżować i nie chcemy z powodu egzaminów co roku wracać do Polski. Do Polski wracamy na lato, a na zimę wyjeżdżamy do ciepła (dziewczynka, kl. III).*

Podsumowanie

Konkludując, w tekście przedstawiono motywy, którymi kierują się rodzice decydujący się na edukację domową dzieci w młodszym wieku szkolnym. Z badań przeprowadzonych wynika, że dominującym czynnikiem skłaniającym do takiej decyzji są niedoskonałości systemu szkolnego, takie jak niewystarczające dostosowanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, problemy wychowawcze czy zbyt duża liczebność klas. Rodzice dostrzegają też wartość w możliwości samodzielnego kształtowania procesu edukacyjnego, co pozwala im na lepsze dostosowanie treści i tempa nauki do możliwości oraz zainteresowań dziecka. Edukacja domowa określana jest jako forma alternatywa, dająca rodzicom większą kontrolę oraz elastyczność w zakresie wychowania oraz nauczania.

Bibliografia

Bartosik, P. (2009). Dlaczego edukacja domowa? W: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* (s. 51-58). Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.

Budajczak, M. (2001). Edukacja domowa wobec pierwszych „fal” plagi XXI wieku. *Studia z teorii wychowania*, XII, 3(36), 23-34.

Budajczak, M. (2004). *Edukacja domowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Górnicka, J. (2008). Racje, motywy, tożsamość moralna. *Analiza i Egzystencja*, 8, 5-20.

<https://pl.aleteia.org/2018/10/22/szkola-w-domu-jak-zadbac-o-czas-wolny-i-rozwoj-zawodowy>.

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

<https://sjp.pwn.pl/szukaj/motywacja.html>.

<https://www.spiegel.de/international/germany/political-asylum-for-homeschoolers-evangelical-christians-celebrate-victory-over-embarrassed-germany-a-674492.html>.

Kolejność rysowania członków rodziny oraz usytuowanie ich na rysunkach dzieci 5- i 6-letnich jako aspekty analizy rysunku (*Jennifer Sekuła*¹)

Streszczenie

Rysunki dzieci w wieku przedszkolnym, głównie w wieku 5-6 lat, stanowią cenne źródło diagnostyczne. Oferują wgląd w funkcjonowanie emocjonalne dziecka, relacje rodzinne i poziom rozwoju społecznego. Ułożenie postaci na stronie, a także kolejność ich rysowania, mogą odzwierciedlać znaczenie poszczególnych osób w życiu dziecka i charakter więzi emocjonalnych z nimi. Na tym etapie rozwoju rysowanie pełni też rolę terapeutyczną – zapewniając niewerbalne ujęcie dla ekspresji emocjonalnej i umożliwiając dzieciom rozładowanie wewnętrznych napięć, które mogą być trudne do wyrażenia werbalnie. Niektóre elementy graficzne, takie jak przerysowane postacie, zacienione części ciała lub brak mimiki, mogą wskazywać na zaburzenia emocjonalne lub konflikty wewnętrzne. Z kolei zwiększone odstępy między postaciami mogą sugerować pojawienie się autonomii i rosnące poczucie indywidualności. Niniejszy rozdział podkreśla znaczenie analizy rysunków dzieci jako skutecznego narzędzia do eksploracji ich świata emocjonalnego, relacji interpersonalnych i dynamiki rodziny.

Słowa kluczowe: dzieci 5- i 6-letnie, rysunki, kolejność rysowania, usytuowanie na rysunku, rodzina.

Summary

Drawings created by preschool-aged children, particularly those between the ages of 5 and 6, serve as a valuable diagnostic resource. They offer insights into a child's emotional functioning, family relationships, and level of social development. The placement of figures on the page, as well as the order in which they are drawn, may reflect the significance of particular individuals in the child's life and the nature of emotional bonds with them. At this developmental stage, drawing also takes on a therapeutic role—providing a nonverbal outlet for emotional expression and enabling children to release internal tensions that may be difficult to articulate verbally. Certain graphic elements—such as exaggerated figures, shaded body parts, or the absence of facial expressions—may point to emotional disturbances or internal conflict. Conversely, increased spacing between figures may suggest the emergence of autonomy and a growing sense of individuality. This chapter highlights the importance of analyzing children's drawings as an effective tool for exploring their emotional world, interpersonal connections, and family dynamics.

Keywords: children aged 5-6 years, drawings, drawing sequence, positioning in the drawing, family.

Wprowadzenie

Rysowanie stanowi ważny element aktywności dzieci w wieku przedszkolnym, pełniąc funkcję nie tylko rozwojową, lecz też komunikacyjną i emocjonalną. Poprzez rysunek dzieci wyrażają to, co myślą, czują i obserwują w swoim codziennym otoczeniu. Dla najmłodszych jest to naturalna forma ekspresji, która ułatwia zrozumienie siebie

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

i świata, zwłaszcza w sytuacjach, gdy brakuje im jeszcze odpowiednich narzędzi językowych do opisywania własnych przeżyć. Twórczość plastyczna wspomaga rozwój wyobraźni, sprawności manualnej i zdolności poznawczych, a także odgrywa ważną rolę w rozwoju emocjonalnym.

Wśród tematów najczęściej podejmowanych przez dzieci na rysunkach pojawia się rodzina – jako najbliższe i najbardziej znaczące środowisko społeczne. To właśnie obraz rodziny przedstawiony w pracy plastycznej może ukazywać nie tylko codzienne relacje, ale też indywidualne przeżycia dziecka i jego subiektywny obraz tych relacji. Wizerunki członków rodziny, ich wzajemne rozmieszczenie, wielkość, a także szczegóły dotyczące mimiki i gestów mogą odzwierciedlać emocjonalne nastawienie dziecka oraz jego miejsce w systemie rodzinnym. Za pomocą symboliki zawartej w rysunku dziecko ujawnia to, co dla niego ważne, kto budzi jego sympatię, a kto – być może – lęk, poczucie dystansu lub niepewność. Z tego względu analiza rysunków dziecięcych zyskała uznanie jako jedno z narzędzi wykorzystywanych w diagnozie emocjonalno-społecznej najmłodszych. Kolejność, w jakiej dziecko rysuje członków rodziny, może ujawniać hierarchię znaczenia lub intensywność więzi emocjonalnych. Równie istotne jest umiejscowienie postaci na kartce – centralna pozycja często świadczy o bliskości emocjonalnej, natomiast odseparowanie może sugerować trudność w relacjach lub poczucie osamotnienia. Detale takie jak wzrost postaci, ich wzajemna odległość czy sposób przedstawienia ciała są elementami, które – odczytane całościowo – pozwalają lepiej zrozumieć sposób, w jaki dziecko postrzega swoją rodzinę oraz własną rolę w jej obrębie.

Dlatego właśnie rysunek, jako forma ekspresji projekcyjnej, stanowi ważne oraz użyteczne narzędzie diagnostyczne w pracy z dzieckiem, umożliwiające uchwycenie treści, które nie zawsze są dostępne w bezpośredniej rozmowie czy obserwacji. Celem niniejszego tekstu jest analiza kolejności rysowania członków rodziny, a także ich rozmieszczenia na rysunkach. Badanie tych aspektów pozwala na lepsze zrozumienie, jak dzieci postrzegają poszczególnych członków swojej rodziny.

1. Pojęcie rysunku w literaturze naukowej

Rysowanie pozwala dziecku poczuć się w jakimś sensie lepiej. Na przykład, jeśli postać narysowana przez dziecko jest bardzo infantylna, jeśli wziąć pod uwagę wiek autora rysunku, co wskazuje na niedojrzałość emocjonalną lub fizyczną dziecka, można uznać, że cecha ta symbolizuje pragnienie bycia młodszym, pragnienie, aby rodzina traktowała je tak jakby było młodsze lub może to świadczyć o tym, że autor rysunku doświadczył odrzucenia przez rodzinę (Rodriguez, 2011, s. 133).

Dziecko dzięki rysunkom wyraża siebie, swój światopogląd oraz uczucia, jakie mu towarzyszą. Rysunki mają działanie terapeutyczne oraz lecznicze i są niezastąpione podczas sytuacji, w której dziecko odczuwa silny stres. Pozwala mu to na rozładowanie emocji, z którymi nie potrafi sobie poradzić poprzez inne czyny lub także słowa (Ibidem, s. 133). Wśród rysunków można wyróżnić rysunki spontaniczne, które umożliwiają zdobywanie informacji na temat zmartwień, trudności lub szczęścia, które towarzyszą dzieciom. Temat takich rysunków, może ukazać bogactwo wyobraźni,

jaką ma w sobie dziecko. Rysunki spontaniczne dzięki temu, że nie są kontrolowane pokazują co kryje się w jego środku, kto jest jego przyjacielem, co odpowiada za jego emocje lub nawet, jaka sytuacja panuje w rodzinie (Ibidem, s. 157).

Stefan Szuman uważał, że przekształcenie wyobrażenia w rysunek jest złożonym procesem, na który składają się czynności psychiczne i psychofizyczne. Zachodzi tutaj zjawisko upraszczania – wyobrażenie jest zawsze kształtem mniej lub bardziej uproszczonym w stosunku do kształtu rzeczywistego. Wtedy kształt prostszy zastępuje kształt podobny, ale trudniejszy. Kształt rzeczywisty odpowiada wyobrażeniu spostrzegawczemu kompletnemu i bogatemu w szczegóły (Szuman, 1969; za: Szuścik, 2006, s. 91).

Rysunek dziecka jest formą działań symbolicznych oraz efektem kształtowania wyższych funkcji psychicznych, które przechodzą poprzez różne okresy rozwojowe dziecka. Rysowanie jest także efektem kształtowania się kultury społecznej oraz zachowania. W rysunku dziecko zapisuje wiedzę, którą dotychczas zdobyło o świecie i o sobie samym. Z biegiem czasu równoległe z rozwojem osobowym przekształca tę wiedzę i wzbogaca. Rysunek jest zapisem rozwoju dziecka (Szuścik, 2006, s. 90-91). Rysunek dziecka jest formą przesłania i czynnością, która jest swobodna i wyrażana spontanicznie. Jest wytłumaczeniem tego, czego dziecko nie potrafi wyrazić słowami. Rysunek jest ukazaniem ewolucji, jaka zachodzi w dziecku, gdy się zmienia i nabiera świadomości. To w nim ukryte są pytania, miłość i strach dziecka. Jest to forma projekcji świata dziecka, ukazanie dorosłym tego, jak widzi i jak go rozumie (Charmet-Carroy, 2005, s.7).

Z rozwojem dziecka zintegrowany jest rysunek, dlatego dzięki jego analizie można odczytać istotne treści na temat kondycji psychicznej dziecka. Cały etap rysowania uznawany jest przez nie jako zabawa, co pozwala dostarczać informacji w swobodny sposób, niekontrolowany przez dorosłego. Rysunek jest cennym źródłem ukazującym świat dziecka i jego rozumowanie, dzięki temu staje się cennym narzędziem do badania diagnostycznego (Konieczna, 2018, s. 252).

Dzieci rysunkami zaczynają się interesować we wczesnym etapie swojego życia, podczas którego ich kreatywność jest pobudzana przez otoczenie. Wrodzone i indywidualne umiejętności mogą być niewystarczające do rozwijania umiejętności malarskich. Oprócz cech osobowościowych, które posiada dziecko, środowisko również oddziałuje na umiejętności, jakie przejawia dziecko w sferze malarstwa. W jego rozwoju istotne jest wsparcie, jakiego doznaje w tym obszarze na każdym etapie życia w kreatywnym myśleniu i wyrażaniu tej kreatywności (Oğuz, 2010, s. 3007).

2. Charakterystyka rysunku dzieci 5-6-letnich

Rysunki dziecka we wczesnym wieku 5 lat zbliżone są do rysunków 4-latka. Odróżnia je treść, jaka jest poruszana w rysunkach i to, jak są one wykonane, w tym barwa oraz bogactwo rysunku. W rysunkach ujmowane jest to, co dziecko zna i rozumie, ale także to, co niedawno miało możliwość zobaczyć i zapamiętać. 5-latki są ciekawe świata, a przedstawiając otoczenie na rysunkach używają różnorodnych barw, z którymi zaczynają eksperymentować i bawić się nimi. Poprzez dokonywane obserwacje

w codziennych czynnościach są w stanie odtworzyć kolorystykę otoczenia taką, jaka jest rzeczywiście. Postacie i obiekty rysuje, używając wielu kolorów, a rysunki dziecka są rysowane na płasko, co oznacza, że nie mają trójwymiarowości przestrzeni. Przestrzenią jest czysta kartka bądź jej część zamalowana na niej. Przestrzeń kartki oddzielana jest na 2 części najczęściej różnymi kolorami. Osoby, które przedstawia dziecko, są rysowane z wyobraźni lub z obserwacji. Postacie z obserwacji charakteryzują się np. górnymi powiekami, nosem, który przypomina ten naturalny z dziurkami i sylwetką, która jest zauważana taka jaka jest w rzeczywistości. Rysunki przedstawiające ludzi z wyobraźni posiadają głowy – zazwyczaj kółko, nie ważne z jakiej perspektywy są ukazane, usta rysowane są linią bez zaznaczenia warg, oczy przedstawiane bez źrenic, a swoim kształtem lalkę (Kalbarczyk, 2007, s. 63-65).

Dzieci 6-letnie bawią się rysowaniem, starając się w ten sposób wyrazić jak najwięcej swoich myśli. Jest to ich dokumentowanie wydarzeń, osób czy także sytuacji. Otoczenie, w którym dziecko chętnie przebywa, jest odwzorowywane na rysunkach, gdzie przedstawiane są sytuacje nawet podczas zabawy. Tematyką rysunku mogą być miejsca czy wydarzenia, w których niedawno dziecko było np. wesele, cmentarz lub park. Postacie, które rysuje 6-latek, oprócz rówieśników z przedszkola, ukazują także najbliższe mu osoby. Są one przedstawiane w sytuacjach, w których dziecko miało możliwość je obserwować np. gdy mama czesze włosy. Osoby, które dziecko rysuje, mają biżuterię i makijaż. Kolorami zaznaczone są usta i policzki. Każdy strój jest inny. Może to być odzwierciedleniem życia dziecka, ponieważ w tym wieku lubi się często przebierać, używać kosmetyków mamy, co pomaga odkrywać różnorodności, kształtować gust. Sceny, które są rysowane, charakteryzują się perspektywą rzędowną – to, co jest najdalej rysowane jest u samej góry kartki, a to, co blisko na dole. Martwa natura umieszczana jest na kartce w postaci pojedynczych elementów (Ibidem, s. 73-75).

Wiek 5-6 lat jest okresem, w którym dziecko pragnie wykorzystać zdobyte dotychczas umiejętności. Stara się przełożyć rzeczywistość na swe rysunki, odzwierciedlając jak najdokładniej otoczenie. W tym wieku występuje rywalizacja z rówieśnikami, ale także np. z rodzeństwem. W swoim działaniu dzieci chcą być najlepsze we wszystkim co robią, dlatego ciągle dokonują samooceny. Na rysunkach, między przedstawianymi postaciami lub innymi elementami, zostawiają coraz więcej wolnej przestrzeni. Jest to oznaką rozwijającej się indywidualizacji dziecka i uznawania siebie za jednostkę niezależną od innych. Na rysunkach dzieci 5-letnich i 6-letnich mogą wystąpić także oznaki wewnętrznego konfliktu, jaki przechodzi dziecko. Oznakami tego są: kończyny ciała, które są zaciemniane, postacie bez uczuć, obsesyjne kreski lub linie, smutek, lęk lub postacie, które są za duże lub za małe (Rodríguez, 2011, s. 69-70).

Pewne siebie dzieci 5-6-letnie stosują na rysunkach ciągłą kreskę, umieszczając na tej samej kartce papieru wiele różnych elementów. Postacie charakteryzują się dużą wielkością, ręce i nogi są proporcjonalne, oczy otwarte oraz wyraźnie narysowane. Na rysunkach pojawia się coraz więcej szczegółów i są one coraz lepsze (Ibidem, s. 171).

Tematami rysunków jest życie codzienne, wszystko to, co dotyczy dziecka. Może to być dom, szkoła, rodzina czy przyjaciele. Pokazuje to, że dzieci mają łatwość w przystosowywaniu się do sytuacji, a także nawiązywaniu znajomości (Ibidem, s. 172).

3. Rodzina w rysunkach dzieci

Rysunek rodziny to metoda projekcyjna badająca nieświadome obszary psychiki. Test ten pozwala na zebranie wielu informacji o badanym i jego relacjach rodzinnych, dociera do motywów nieświadomych i nieświadomych sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Umożliwia diagnozę więzów emocjonalnych w rodzinie (Hamerlińska-Latecka, 2015, s. 132).

Rysowanie najbliższych osób pozwala zebrać informacje o dziecku rysującym i jego rodzinie. Dzięki temu, można poznać miejsce, jakie zajmuje dziecko w rodzinie, jaka ona właściwie jest i jak funkcjonuje. Rodzina może być ukazywana w różnorodnych sytuacjach i ukazywać prawdziwe jej oblicze, a nie to, w jaki sposób jest opisywana, idealizowana przez dziecko (Ibidem, s. 137-145).

Bardzo częstym motywem, który przewija się w rysunkach dzieci po ukończeniu 5 lat jest rodzina. Podczas zadania dzieciom do wykonania rysunku rodziny, nie należy mówić, że ma to być ich rodzina. Można zaproponować narysowanie dowolnej, nawet wymyślonej rodziny. Pytaniami, które można zadać, jeżeli dziecko zdecyduje się narysować wymyśloną rodzinę, może być to, czy chce zamieszkać w takiej rodzinie i dlaczego. Dzięki rysunkom rodziny można ustalić emocje, jakie odczuwa dziecko, jakie relacje łączą jej członków i odczytać, czego ono nie chce, bądź nie może nam powiedzieć. Ważnym elementem, podczas gdy dzieci rysują rodzinę, jest to, jak przedstawiają siebie i czy uwzględniają na rysunku swoją postać. Dostrzec można także, czy postacie są akcentowane czy wykluczone. W przypadku, gdy w schemacie rysowania rodziny pojawiają się za każdym razem te same elementy lub zbliżone do siebie, należy wziąć za ważną część przewijającą się w życiu dziecka, mającą duży wpływ na nie. Podczas analizowania rysunków powinno się dzieciom zadawać pytania dotyczące tego, co się na nich znajduje, kogo narysowały. Jest to ważne podczas dokonywania analizy, gdyż rysunków rodziny nie można poddawać samej ocenie, bez wcześniejszego objaśnienia ich przez dzieci. Podczas rozmowy z nimi powinno się zaczynać od bardzo prostych, niewymagających głębszej analizy pytań, po to, aby następnie przejść do dokładniejszych rozważań kogo lubi najbardziej, kogo najmniej lub kto jest szczęśliwy na rysunku. By zauważyć istotne sygnały, ważna jest obserwacja dziecka podczas rysowania, w zachowaniu ukryte są cenne wskazówki, które pozwolą określić stosunek dziecka do poszczególnych członków rodziny. Podczas obserwacji powinno się odnotowywać kolejność rysowania postaci, gdyż stanowi to odniesienie do relacji, jakie wiążą je z dzieckiem. Ważne jest także rozmieszczenie postaci, czy są blisko siebie, czy się stykają ze sobą lub czy są na różnych krańcach kartki. Istotne jest również, kto znajduje się na środku kartki, kto jest blisko rodziców. W rysunkach członków rodziny można uwzględnić również kolorystykę, jaka jest używana do rysowania osób, czy ktoś został pominięty bądź też szczegóły, które nanoszą dzieci, ponieważ w nich kryje się stosunek dziecka do tej konkretnej osoby (Rodriguez, 2011, s. 135-144).

4. Metodologia badań własnych

Celem zaprojektowanych i przeprowadzonych badań było zebranie rysunków rodziny dzieci 5-6-letnich oraz ich analiza pod względem kolejności rysowania postaci, a także ich usytuowania na rysunku. Problemy badawcze dotyczyły następujących zagadnień:

- Jaka jest kolejność rysowania członków rodziny?
- W jakim miejscu na rysunku usytuowani są członkowie rodziny?

Jako metodą badań wybrano metodę sondażu oraz analizę dokumentów, a jako narzędzie diagnostyczne – arkusz analizy rysunku dziecka w wieku 5-6 lat, jak również kwestionariusz indywidualnego wywiadu.

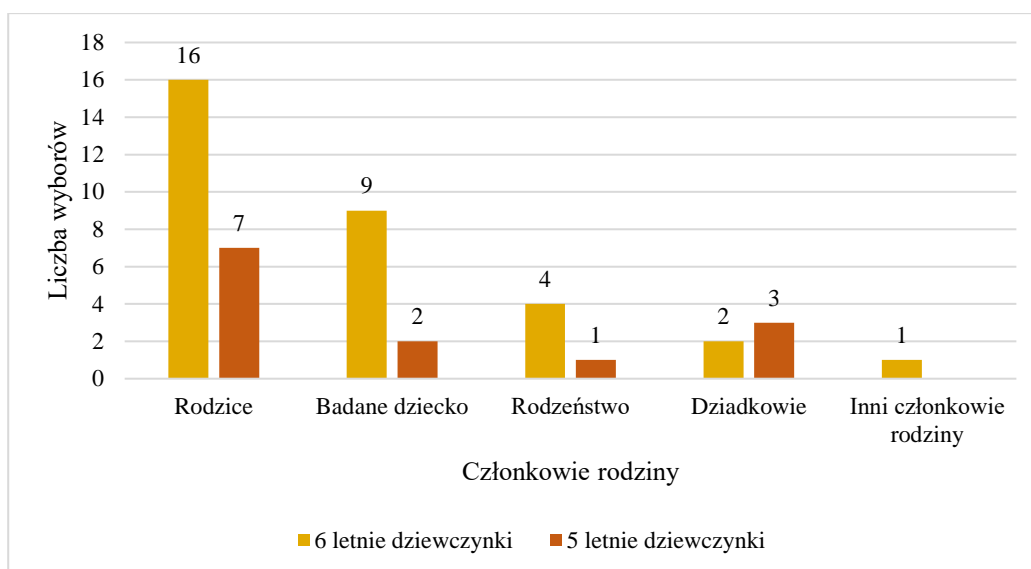
Badania zostały przeprowadzone wśród dzieci w wieku 5 i 6 lat uczęszczających do przedszkoli w gminach Grybów i Korzenna. Łącznie w badaniach uczestniczyło 100 dzieci. W Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Siołkowej funkcjonują 2 oddziały, do których uczęszczają dzieci w wieku 5-6 lat. Oddział „Maluchy” obejmuje 25 dzieci w wieku 3-5 lat, w tym 8 5-latków (5 chłopców i 3 dziewczynki), a oddział „0” liczy 25 dzieci: 4 dzieci w wieku 5 lat (1 chłopiec, 3 dziewczynki) oraz 21 dzieci 6-letnich (12 chłopców, 9 dziewczynek). Przedszkole Samorządowe „Pod Topolą” w oddziale „Słoneczka” liczy 25 dzieci w wieku 6 lat (16 chłopców, 9 dziewczynek). W Niepublicznym Przedszkolu „Akademia Przedszkolaka” grupa „Biedronki” liczy łącznie 25 dzieci, z czego w badaniu uczestniczyło 19 dzieci 5-letnich (9 chłopców, 7 dziewczynek) i 6 dzieci 6-letnich (3 dziewczynki). W Niepublicznym Przedszkolu Językowym „Bajka” grupa „Starszaki” liczy 26 dzieci, w wieku 6 lat, z czego w badaniach obecnych było 23 dzieci (12 chłopców, 11 dziewczynek). Kwestionariusze zostały przekazane wszystkim rodzicom dzieci.

Badania miały miejsce w lutym 2023 roku w 4 placówkach w gminach Grybów i Korzenna. Ich przeprowadzenie wymagało uzyskania zgody rodziców, dzieci oraz dyrekcji placówek. Rysunki przedstawiające rodzinę były wykonywane indywidualnie przez każde dziecko, podczas tej aktywności dzieci były obserwowane, a ich zachowanie rejestrowano w arkuszu obserwacji oraz w arkuszu analizy rysunku. Po zakończeniu rysowania przeprowadzono z każdym dzieckiem indywidualny wywiad na temat rysunku. Ostatecznie zebrano 100 rysunków rodzin, wykonanych przez dzieci w wieku 5-6 lat, do których dołączono arkusze obserwacji, analizy rysunków i indywidualne wywiady. Zebrany materiał posłużył jako do szczegółowej analizy, której wyniki zostaną przedstawione poniżej. Rodzice zwrócili 50 wypełnionych ankiet, co stanowi połowę ogólnej liczby. Zebranie tych danych miało kluczowe znaczenie dla wyników i analizy przeprowadzonych badań.

5. Analiza wyników badań własnych

5.1. Kolejność rysowania członków rodziny

Istotne w kontekście moich założeń badawczych było zebranie informacji na temat tego, kto jest rysowany jako pierwszy na rysunkach i ostatni, a także w jakiej kolejności sytuują siebie badane dzieci. Uzyskane odpowiedzi zostały ukazane na poniższych rysunkach: 1, 2, 3 i 4, a także w tabeli 1.

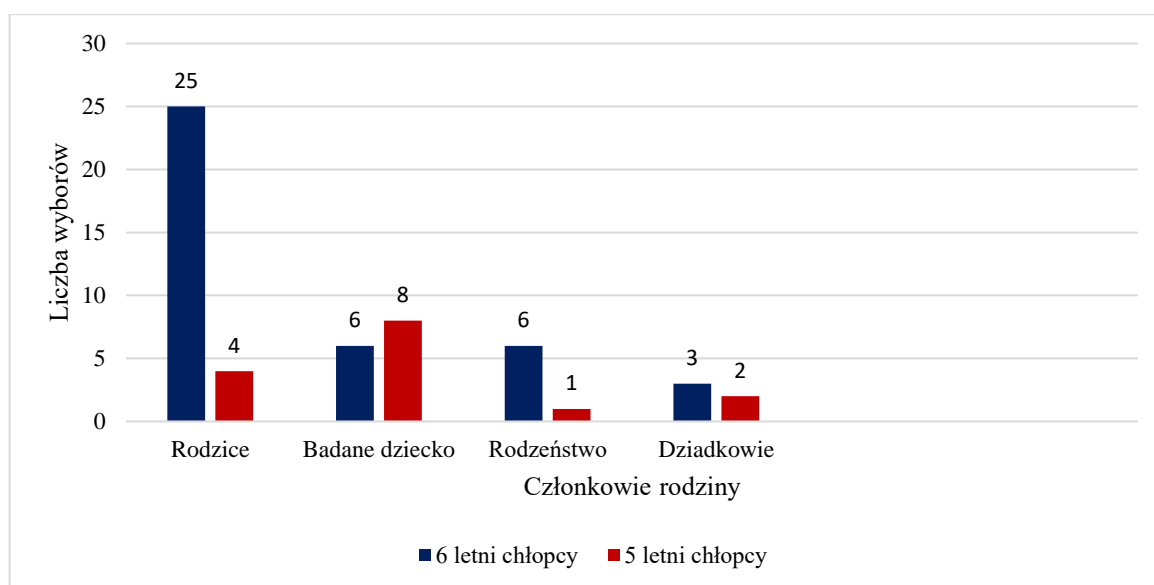


Rysunek 1. Pierwsza osoba na rysunkach dziewczynek w wieku 5-6 lat (N=45).

Źródło: badanie własne.

Analizując dane przedstawione na rysunku 1, zauważyć można, że najczęściej, gdyż aż 7, badanych dziewczynek w wieku 5 lat jako pierwszych rysuje swoich rodziców. Natomiast 3 badanych pierwszymi postaciami, które rysują, są dziadkowie, a 2 dziewczynki rozpoczynają rysowanie od samych siebie. Tylko 1 badana rysuje rodzeństwo w pierwszej kolejności, a żadna z 5-latek nie przedstawia jako pierwszych innych członków rodziny. Dla porównania danych, najliczniejszą grupą wśród 6-latek jest ta 16-osobowa, która jako pierwszych rysuje rodziców. Dodatkowo 9 dziewcząt, rysowało siebie jako pierwsze postacie, a 4 badane swoje rodzeństwo wybrało jako osoby, od których rozpoczyna rysowanie swojej rodziny. Dziadków wybrały 2 badane, zaś 1 dziewczynka innych członków rodziny.

Poniżej dla porównania zaprezentowane są wyniki badań na temat tego, kogo rysują w pierwszej kolejności badani chłopcy.

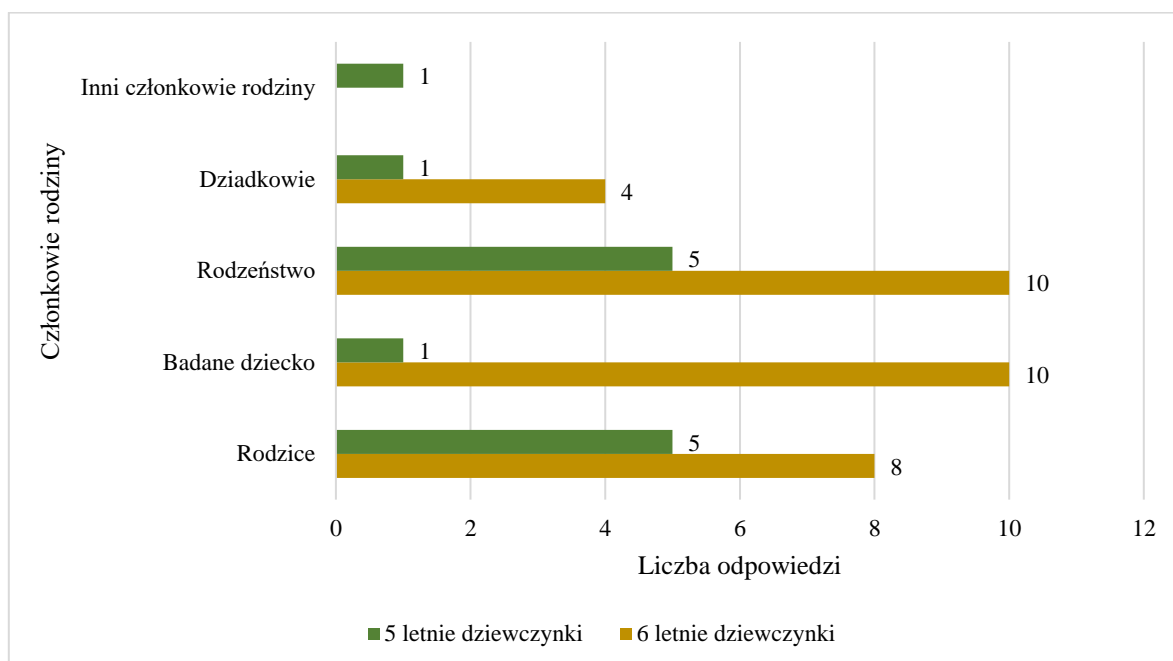


Rysunek 2. Pierwsza osoba na rysunkach chłopców w wieku 5-6 lat (N=55).

Źródło: badanie własne.

Na rysunku 2 zaprezentowane zostały dane dotyczące tego, kto z rodziny jest rysowany jako pierwszy przez chłopców wieku 5-6 lat. Okazało się, że: 8 chłopców 5-letnich siebie przedstawia na rysunkach w pierwszej kolejności, kolejnych 4 jako pierwszych rysuje rodziców, a 2 swych dziadków. Tylko 1 badany chłopiec pierwsze narysował rodzeństwo. Grupa składająca się z 25 badanych 6-latków rozpoczyna rysowanie od rodziców, 6 badanych pierwsze rysuje rodzeństwo i siebie, a tylko 2 chłopców rysuje swoich dziadków w pierwszej kolejności. Żaden badany chłopiec 5-6-letni nie rozpoczął rysunku od innych członków rodziny.

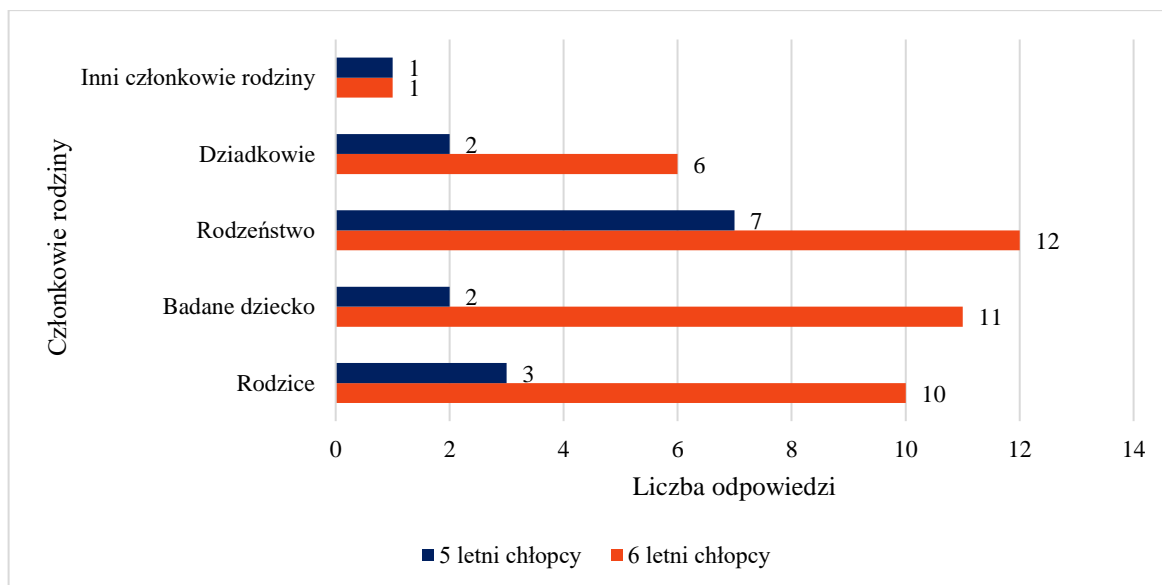
W celu uzupełnienia zagadnienia dotyczącego kolejności rysowania postaci na rysunku, analizie poddane zostały osoby, które przez dzieci 5-6-letnie narysowane zostały jako ostatnie. Zebrane dane dotyczące powyższych informacji przedstawione zostały na rysunkach 3 i 4.



Rysunek 3. Ostatnia rysowana osoba na rysunku dziewczynek w wieku 5-6 lat (N=45).
Źródło: badanie własne.

Na rysunku 3 zaprezentowane zostały dane na temat tego, kogo dziewczynki w wieku 5-6 lat rysują w ostatniej kolejności. 5 badanych 5-latek jako ostatnie osoby na rysunku przedstawia rodzeństwo. Identycznie wygląda sytuacja rysowania rodziców, ponieważ jako ostatnich narysowało ich 5 badanych. Tylko po 1 dziewczynce jako postaci rysowane na końcu uwzględniają: siebie, dziadków i innych członków rodziny. Dwie najliczniejsze grupy badanych 6-latek (po 10 dziewczynek) jako ostatnią osobę narysowały rodzeństwo oraz siebie, 8 badanych rysuje ostatnich rodziców, zaś 4 dziadków. Innych członków rodziny badane 6-latki nie narysowały jako ostatnie.

W grupie badanych chłopców sytuacja, kto jest rysowany jako ostatni, ukazana została na rysunku 4.



Rysunek 4. Ostatnia rysowana osoba na rysunku chłopców w wieku 5-6 lat (N=55).
Źródło: badanie własne.

Z danych liczbowych ujętych na rysunku 4 odczytać można, że 7 badanych chłopców 5-letnich na rysunku jako ostatnie przedstawia rodzeństwo, a 3 chłopców rodziców. Dwie grupy, każda składająca się z 2 badanych, ukazały siebie i dziadków jako ostatnich w kolejności, a 1 badany chłopiec narysował jako ostatnich innych członków rodziny. Większość badanych chłopców 6-letnich w liczbie 12 osób jako ostatnie rysuje rodzeństwo, a 11 – siebie. W grupie badanych 10 chłopców w wieku 6 lat zobrazowało swoich rodziców w ostatniej kolejności, 6 narysowało dziadków, a 1 badany narysował na końcu innych członków rodziny.

Następne zagadnienie podjęte w ramach rozważań nad kolejnością rysowania postaci przez dzieci 5-6-letnie obejmuje analizę kolejności, w jakiej badane dzieci rysują siebie.

Tabela 1

Kolejność rysowania siebie na rysunku (N=100)

Lp.	Kolejność rysowania siebie	Wiek i płeć badanych dzieci			
		Dziewczynki		Chłopcy	
		5 lat	6 lat	5 lat	6 lat
1.	Jako 1	2	9	7	5
2.	Jako 2	2	5	1	12
3.	Jako 3	3	5	0	13
4.	Jako 4	2	6	2	6
5.	Jako 5 lub kolejną	0	5	0	3
6.	Brak badanego dziecka	4	2	5	1
Razem		13	32	15	40

Źródło badanie własne.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że wśród 5-letnich dziewczynek, 3 z nich rysowały siebie jako trzecią postać, 2 badane uwzględniły siebie jako osobę pierwszą, również 2 jako drugą i 2 jako czwartą w kolejności rysowania. Na rysunkach nie uwzględniły siebie 4 badane 5-latki, a ani jedna nie narysowała siebie jako piątej lub

w dalszej kolejności. Siebie jako pierwsze narysowało 9 dziewczynek 6-letnich. Natomiast 6 badanych narysowało siebie jako czwartą postać, po 5 badanych rysowało siebie na drugim i trzecim miejscu, a 2 dziewczynki nie narysowały swojej osoby na rysunku. Posiłkując się danymi z tabeli 2, odczytać można, że największą grupą składającą się z 7 badanych 5-letnich chłopców siebie rysuje jako pierwszą osobę, 5 nie uwzględniło się podczas rysowania, a 2 chłopców narysowało siebie jako czwartego z kolei. Trzecie miejsce w kolejności oraz piąte lub dalsze nie zostały uwzględnione przez żadnego z badanych chłopców. Wśród 6-latków najczęściej wybieranym miejscem na przedstawienie siebie było miejsce trzecie, które wybrało 13 chłopców, następnie 12 badanych rysowało siebie jako drugą postać oraz 6 – jako czwartą. W pierwszej kolejności samego siebie narysowało 5 badanych, a w piątej kolejności lub dalszej kolejności – 3. Swojej osoby na rysunku nie narysował tylko 1 chłopiec.

Na przedstawionych pracach plastycznych pokazano przykłady, w jakiej kolejności dzieci rysowały członków rodziny oraz samych siebie.



Praca plastyczna 1. Agnieszka, 6 lat – narysowała jako pierwszą mamę, jako drugiego tatę, jako trzeciego brata, a jako czwartą siebie.



Praca plastyczna 2. Franciszek, 6 lat – narysował w pierwszej kolejności siebie (Franio), jako drugą mamę (Ula), jako trzeciego tatę (Kuba), jako czwartego brata (Antek).

W celu podsumowania części dotyczącej kolejności rysowania członków rodziny zebrane wyniki zaprezentowane będą łącznie dla całej grupy badawczej. Największa liczba badanych – 52% (23% dziewczynki, 29% chłopcy) – jako pierwszych rysuje rodziców, a zaraz za nimi najczęściej pojawiającą się postacią jest badane dziecko, tak rysowało 25% badanych (11% dziewczynki oraz 14% chłopcy) grupy badawczej. Rodzeństwo zostało przedstawione przez 12% dzieci (5% dziewczynki, 7% chłopcy). Badani, którzy najpierw rysowali dziadków 10% grypy (5% dziewczynki, 5% chłopcy), podczas gdy tylko 1% (1% dziewczynki) umieściło innych członków rodziny jako pierwszych.

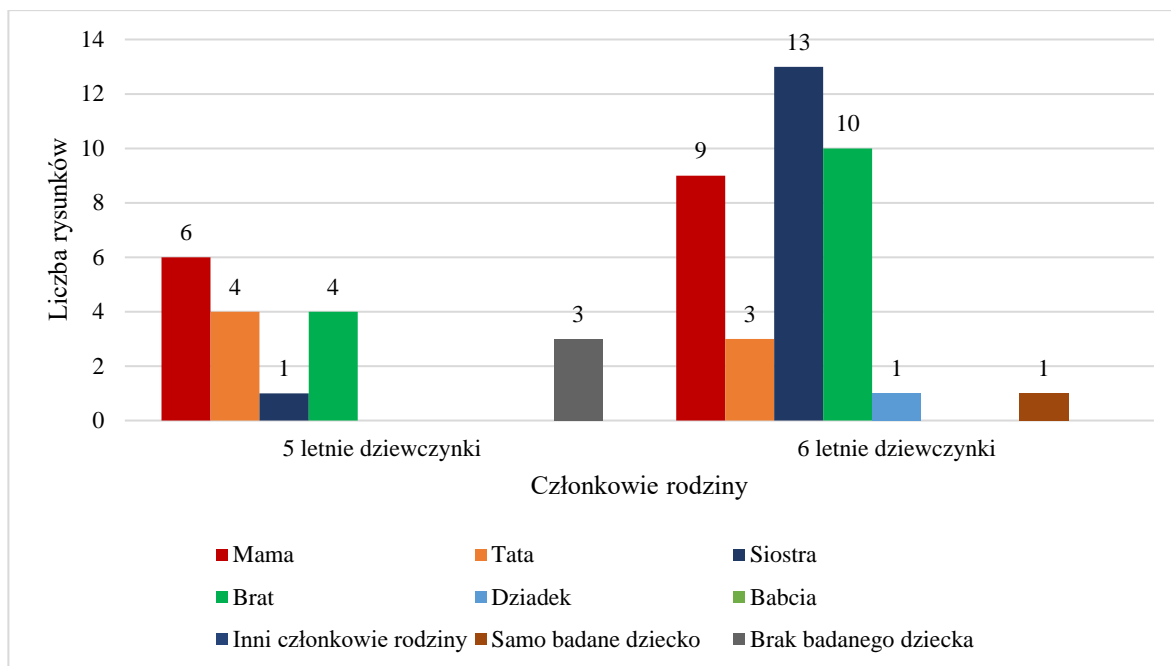
Równie ważnym elementem kolejności rysowania postaci na rysunku jest to, kogo na ostatnim miejscu umieszczały badane dzieci 5-6-letnie. Spośród 100 badanych dzieci najwięcej, gdyż aż 34% (15% dziewczynki, 19% chłopcy), jako ostatnie ukazuje rodzeństwo, a siebie jako ostatecznie 24% (11% dziewczynki, 13% chłopcy). Otrzymane wyniki ukazały, że 26% badanych dzieci 5-6-letnich na końcu rysuje rodziców (13% dziewczynki, 13% chłopcy), a dziadków 13% (5% dziewczynki, 8% chłopcy). Inni członkowie rodziny zostali narysowani przez 3% dzieci (1% dziewczynki, 2% chłopcy).

Zademonstrowane dane dotyczące kolejności, w jakiej badane dziecko przedstawia siebie, dla całej grupy badawczej prezentują się następująco. Najwięcej, gdyż 23%, badanych 5-6-latków (11% dziewczynki, 12% chłopcy) rysuje siebie jako pierwszą osobę. Następnie, siebie jako trzecią osobę w kolejności narysowało 21% badanych (8% dziewczynki, 13% chłopcy) badanych, a zaraz za tym miejsce drugie wybrane przez 20% (7% dziewczynki, 13% chłopcy) grupy badawczej. 16% (8% dziewczynki, 8% chłopcy) narysowało siebie jako czwartych, 12% (6% dziewczynki, 6% chłopcy) nie narysowało siebie na rysunku i tylko 8% (5% dziewczynki, 3% chłopcy) przedstawiło się na miejscu 5 lub dalszym.

Posiłkując się przytoczonymi analizami wyników badań opisanych powyżej, można wysnuć następujące wnioski: 52% grupy badawczej dzieci w wieku 5-6 lat na swoich rysunkach w pierwszej kolejności rysuje rodziców. Z otrzymanych wyników badań wysnuć można wniosek, że dla dzieci rodzice są jednymi z ważniejszych osób, co zaznaczają kolejnością rysowania na swoich rysunkach.

5.2. Usytuowanie poszczególnych członów rodziny na rysunku

Odwołując się do opracowań teoretycznych, można stwierdzić, że osoby najbliższe dziecku są tymi, które traktują je dobrze lub okazują więcej czułości. Jeżeli dziecko ma z kimś złe relacje, to ta osoba rysowana jest w zdecydowanej odległości od dziecka. Znaczna odległość członków rodziny może świadczyć o braku integracji pomiędzy poszczególnymi osobami. By dokładniej zrozumieć istotę tego zagadnienia, dokonałam analizy otrzymanych rysunków dziecięcych. Podczas analizy materiału badawczego, w obrębie tego zagadnienia uwzględnione zostały wszystkie rysunki dzieci. Pośród nich pojawiły się takie, na których nie występowało badane dziecko lub dokonanie interpretacji było niemożliwe z powodu tego, iż dzieci z prawej oraz lewej strony swojej narysowanej postaci umieszczały po 1 osobie. W opracowaniu graficznym poniżej zobrazowane zostały zebrane wyniki badań.



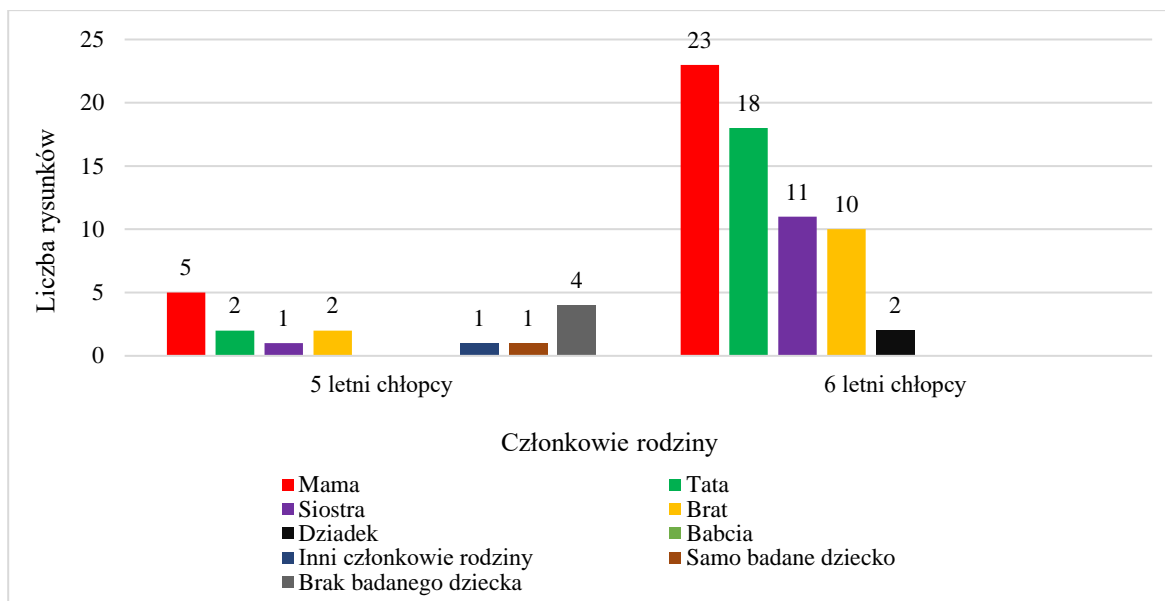
Rysunek 5. Postacie narysowane najbliżej badanych 5-6 letnich dziewczynek (N=45).
Źródło: badanie własne.

Z danych ukazanych na rysunku 5 wynika, że w grupie badanych dziewczynek w wieku 5 lat widoczna jest tendencja do rysowania najbliżej siebie mamy, która pojawiła się na 6 rysunkach. Kolejnymi najbliżej badanej postaciami są: tata i brat, którzy widoczni byli na 4 rysunkach. Siostrę najbliżej siebie narysowała 1 badana 5-latka, a babcię, dziadka i innych członków rodziny nie umieściła obok siebie żadna badana dziewczynka. Jeżeli chodzi o badane 6-latki, najczęściej zaraz obok siebie rysowały one siostrę. Zrobiło tak 13 badanych. Brat, w najbliższej odległości narysowany został na 10 rysunkach, zaraz za nim mama – 9, i tata na 3 rysunkach. Dziadka usytuowanego obok siebie na rysunku ukazała tylko 1 badana, a babcię lub kogoś innego, żadna. W całej grupie badanych dziewczynek w wieku 5-6 lat pojawiły się 3 rysunki 5-latek, na których nie narysowały siebie i 1 rysunek 6-latki, która przedstawiła na nim tylko siebie.



Praca plastyczna 3. Martyna, 6 lat – najbliżej siebie narysowała brata oraz siostrę. W dalszej odległości znajdowali się: tata i mama.

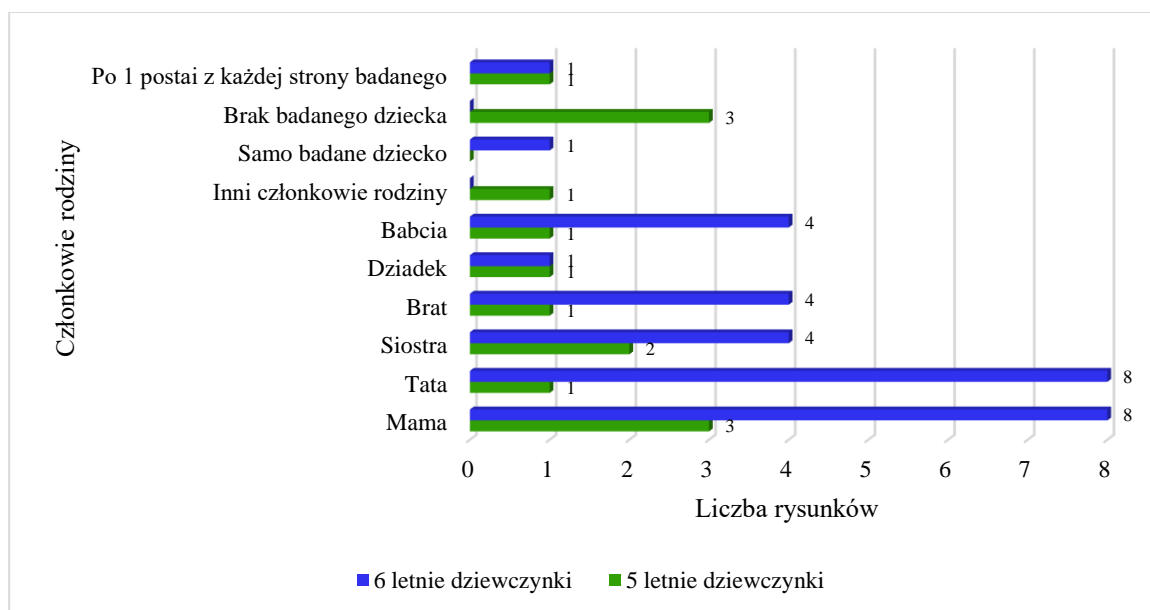
Na poniższym rysunku przedstawione zostały dane, dotyczące tego, kogo najbliżej siebie rysują chłopcy w wieku 5-6 lat.



Rysunek 6. Postacie narysowane najbliżej 5-6-letnich chłopców (N=55).
Źródło: badanie własne.

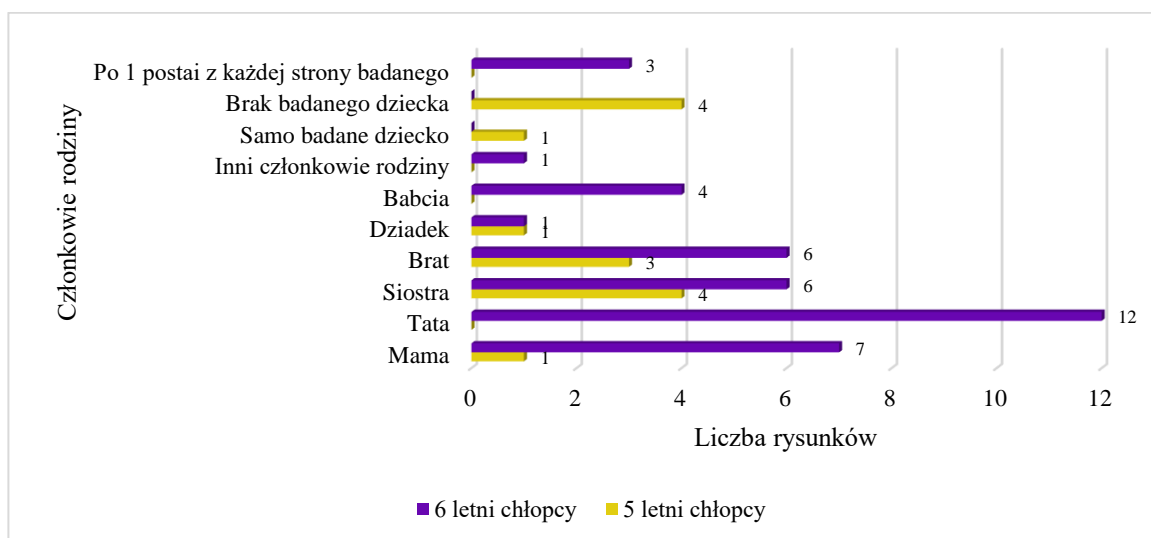
Z zaprezentowanych danych ilościowych wynika, że w grupie 5-letnich chłopców, 5 najbliżej siebie przedstawiło mamę. Tatę oraz brata najbliżej siebie przedstawiło po 2 badanych chłopców, a siostrę i innych członków rodziny po 1 badanym. Jeżeli chodzi o dziadka i babcie, żaden z badanych 5-latków nie umieścił ich obok siebie. Najliczniejsza grupa spośród badanych 6-latków – 23 dzieci, obok siebie narysowała mamę. Następną najbliżej rysowaną postacią był tata, którego przedstawiło 18 chłopców. Siostra była umiejscowiona na 11 rysunkach, a brat na 10. Najmniejsza grupa na 2 rysunkach w najbliższym otoczeniu ukazała dziadka. W grupie 6-letnich badanych nie pojawiły się rysunki, na których obok byłyby babcia lub inny członek rodziny.

Poruszając temat usytuowania poszczególnych członków rodziny, istotne jest także przeanalizowanie, kogo dzieci rysują najdalej od siebie.



Rysunek 7. Postacie narysowane najdalej od badanych dziewczynek 5-6-letnich (N=45).
Źródło: badanie własne.

Powyższy rysunek prezentuje zebrane wyniki na temat tego, kto w grupie dziewczynek 5- i 6-letnich jest rysowany najdalej. Pośród rysunków 5-latek, na 3 z nich brak badanej oraz na 3 najdalej narysowana została mama. Siostrę na najdalszym miejscu narysowały tylko 2 dziewczynki. Sytuacja, w której na końcu pojawił się: tata, brat, dziadek, a także babcia i inne osoby z rodziny, zaobserwowana została po 1 rysunku dla każdego z wymienionych. Na 1 rysunku nie można było dokonać analizy najdalszego usytuowania osób, gdyż z prawej i lewej strony badanej 5-latki znajdował się rodzic, a rysunek nie przedstawiał żadnej dodatkowej osoby. W zbiorze rysunków dziewczynek w wieku 5 lat nie było rysunku, na którym byłaby narysowana tylko badana. Jeżeli chodzi o rysunki dziewczynek 6-letnich, to zarówno mama, jak i tata zostali narysowani najdalej przez 8 badanych. Siostra, brat i babcia w najdalszej odległości od badanej przedstawiano na 4 rysunkach każdą z osób, zaś 1 badana najdalej narysowała dziadka. Pośród wszystkich 6-latek, 1 narysowała tylko siebie. Także 1 dziewczynka przedstawiła na rysunku siebie i mamę z jednej strony, a tatę z drugiej strony. Nie było rysunku, na którym nie było badanej ani takiego, na którym pozostali członkowie rodziny usytuowani byli najdalej.



Rysunek 8. Postacie narysowane najdalej od chłopców 5-6-letnich (N=55).

Źródło: badania własne.

Analizie zostały poddane rysunki chłopców 5-6-letnich. W obrębie 5-latków wystąpiły 2 grupy, po 4 badanych, którzy na rysunku najdalej narysowali siostrę oraz nie narysowali samych siebie, a 3 badanych chłopców narysowało najdalej brata. W zbiorze rysunków 5-latków znalazło się po 1 rysunku, na którym najdalszą osobą jest: mama lub dziadek. Pojawił się także 1 rysunek, na którym jest tylko sam 5-latek. Natomiast brak jest takich, na których najdalej byłiby narysowani: tata, babcia lub inny członek. Nie było też rysunku, na którym po każdej ze stron badanego chłopca byłaby jakaś osoba. Zauważyć można też, że najliczniejsza grupa, czyli 12 badanych chłopców w wieku 6 lat, w najdalszej odległości od siebie rysuje ojca, 7 badanych najdalej rysuje mamę, a po 6 z nich siostrę lub brata. Babcia jako najdalej usytuowana osoba pojawiła się 4 razy. Były też 3 rysunki, na których po każdej stronie badanego jest 1 osoba. Dziadkowie i inni członkowie rodziny przedstawieni najdalej od badanego 6-latka, występują tylko po 1 razie. Rysunki, na których nie byłoby chłopca lub byłby tylko on sam, nie pojawiły się.



Praca plastyczna 4. Maciej, 6 lat – najbliżej siebie narysował brata. Następnymi osobami byli: siostra, tata i mama.

Analizując rysunki wszystkich badanych dzieci, można dojść do wniosku, że rysunki, na których najbliżej była mama, stanowiły najliczniejszą grupę – 43% (15% dziewczynki, 28% chłopcy). Ojca najbliżej siebie narysowało 27% badanych (7% dziewczynki, 20% chłopcy), a siostrę i brata najbliżej siebie narysowało tyle samo dzieci – 26% (14% dziewczynki, 12% chłopcy). Rysunki, na których nie było badanego 5-6-latka, stanowiły 7% całej grupy (3% dziewczynki, 4% chłopcy), a takie, na których w najbliższym otoczeniu znajduje się dziadek tylko – 3% (1% dziewczynki, 2% chłopcy). Siebie jako jedyną osobę na rysunku za swoją rodzinę uznało 2% dzieci (1% dziewczynki, 1% chłopcy), z innych członków rodziny blisko siebie przedstawiło 1% badanych (1% chłopcy). Żadne z dzieci nie narysowało najbliżej siebie babcie.

Jeśli chodzi o członków rodziny, którzy byli rysowani najdalej od badanego, największą grupą była ta, która rysowała tatę – 21% dzieci (9% dziewczynki, 12% chłopcy). Mamę najdalej od siebie narysowało 19% (11% dziewczynki, 8% chłopcy), siostrę 16% (6% dziewczynki, 10% chłopcy), a brata 14% (5% dziewczynki, 9% chłopcy). Pośród wszystkich rysunków, jakie zostały przygotowane przez dzieci, 9% z nich (5% dziewczynki, 4% chłopcy), w najdalszej odległości narysowało babcie oraz 7% 5-6 latków (3% dziewczynki, 4% chłopcy) nie uwzględniło na nich siebie, a 5% badanych (2% dziewczynki, 3% chłopcy) na rysunkach narysowało po jednej osobie z każdej swojej strony, a 4% (2% dziewczynki, 2% chłopcy) najdalej narysowało dziadka. Tylko siebie narysowało 2% całej grupy (1% dziewczynki, 1% chłopcy), tak jak i innych członków, także 2% (1% dziewczynki, 1% chłopcy).

Powołując się na literaturę przedmiotu, dystans pomiędzy postaciami, jaki jest przedstawiony na rysunku, związany jest z problemami w komunikacji rodzinnej. Jeżeli dziecko rysuje kogoś członka rodziny oddzielnie lub z dala od pozostałych, świadczyć może o braku integracji w rodzinie. Blisko siebie rysowane są postaci, które darzą się czułymi uczuciami, opiekują się sobą i mówią, co należy robić, a czego nie (Rodriguez, 2011, s. 139).

Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone badania, można stwierdzić, że w badanej grupie 52% dzieci w wieku 5-6 lat zaczyna rysowanie od swoich rodziców, co wskazuje na dominującą rolę rodziców w życiu emocjonalnym dzieci. Taki wynik potwierdza tezę, że połowa dzieci identyfikuje swoich rodziców jako pierwsze postacie w swoich rysunkach. Warto zauważyć, że w kolejności rysowania dominowały postacie bliskie

dziecku – te osoby, o których dziecko chętnie mówiło i wspominało z uśmiechem na twarzy. Wydaje się, że dzieci w naturalny sposób skupiały się na postaciach, które odgrywają kluczową rolę w ich życiu emocjonalnym i społecznym.

Wyniki badań dotyczące rozmieszczenia postaci na rysunkach dowiodły też, że 43% dzieci umieściło swoją mamę obok siebie, co może świadczyć o emocjonalnym związku i relacjach rodzinnych, które mają istotny wpływ na układ postaci na kartce. Warto podkreślić, że takie rozmieszczenie postaci jest zgodne z teoriami dotyczącymi roli relacji rodzinnych w kształtowaniu percepcji dzieci o swoich najbliższych. Przeprowadzone badania pokazują, jak istotną rolę odgrywają emocje i więzi rodzinne oraz sposób, w jaki dzieci postrzegają i przedstawiają swoich bliskich na rysunkach. Lokalizacja postaci na rysunku jest zatem kształtowana przez bliskie więzi emocjonalne i subiektywne odczucia dziecka względem tych osób. Jeśli chodzi o rozmieszczenie postaci na kartce, zauważono dużą różnorodność w układzie postaci i ich wzajemnych relacjach. W niektórych przypadkach postaci były przedstawiane bardzo blisko siebie, co może sugerować silne więzi emocjonalne, a w innych widoczna była wyraźna odległość między postaciami lub ich usytuowanie w stosunku do dziecka było bardziej rozproszone. Tego rodzaju układy mogą świadczyć o różnych doświadczeniach dzieci i o dynamice ich rodzinnych relacji, które dzieci postrzegają na swój sposób. Wskazuje to też na złożoność relacji rodzinnych, w których zarówno bliskość, jak i oddalenie mogą być wynikiem emocjonalnych doświadczeń dziecka w danym momencie jego życia.

Twórczość plastyczna towarzyszy człowiekowi od najmłodszych lat. Plastyczne prace odgrywają bardzo ważną rolę w życiu dziecka, wspierając jego rozwój oraz możliwości artystyczne. Warto dodać, że działalność plastyczna dziecka, obok mowy, stanowi ważne miejsce w komunikacji i wyrażaniu emocji (Ziębowicz, 2022, s. 124).

Bibliografia

- Charmet-Carroy, S. (2005). *Zrozumieć rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci*. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”
- Hamerlińska-Latecka, A. (2015). Wykorzystanie metody Rysunku Rodziny w ustalaniu przyczyn jąkania. W: Węsierska, K. (red), *Zaburzenia płynności mowy* (s. 129-145). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kalbarczyk, A. (2007). *Najważniejsze lata, czyli jak rozumieć rysunki małych dzieci. Rozwój osobowości dziecka w wieku od 2 do 6 lat na podstawie jego rysunków*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konieczna, E. (2018). *Drawings as a source of knowledge about the basic developmental needs of children at a younger school age nr 17*. Pobrane z: file:///C:/Users/Jennifer/Downloads/2018_17_21_Konieczna.pdf.
- Oğuz, V. (2010). *The factors influencing childrens' drawings*. Pobrane z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042810004957?token=DA515939B6397F28BBF4860346579749184AA228DE8C226999F93B4EDB5A0B3D39144A77FC5E5CE54DE270C226D970A6&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230522084703>.
- Rodriguez, N. (2011). *Co nam mówią rysunki dzieci*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Szuścik, U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ziębowicz, P. (2022). Prace plastyczne dzieci w wieku przedszkolnym – przygotowanie nauczyciela do zajęć plastycznych i ich realizacja. W: J. Jachimowicz, Z. Załona (red.), *Pedagogiczno-społeczny wymiar wyzwań współczesności. Wybrane konteksty* (s. 124-134). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Czas poświęcany wnukom przez dziadków i sposób jego spędzania, a także korzyści czerpane przez wnuki i dziadków z utrzymywania wzajemnych kontaktów *(Zuzanna Tokarczyk¹)*

Streszczenie

Rozważania teoretyczne i analiza wyników badań diagnostycznych dotyczą czasu poświęconego wnukom przez dziadków i sposobu jego spędzania, a także korzyści, jakie czerpią wnuki i dziadkowie w opinii dziadków oraz rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. W badaniach brało udział 100 dzieci, 60 dziadków i 60 rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: dziadkowie, babcia, dziadek, wnuki, korzyści, wiek przedszkolny, czas poświęcany wnukom, sposób spędzania czasu z wnukami.

Summary

Theoretical considerations and analysis of diagnostic test results address the time grandparents devote to their grandchildren and how they spend it, as well as the benefits derived from grandchildren and grandparents, as perceived by grandparents and parents of preschool-aged children. The study included 100 children, 60 grandparents, and 60 parents of preschool-aged children.

Keywords: grandparents, grandmother, grandfather, grandchildren, benefits, preschool age, time devoted to grandchildren, way of spending time with grandchildren.

Wprowadzenie

Dziadkowie stanowią nieodzowny element dzieciństwa swych wnuków. Poświęcają im swój czas i uwagę, towarzyszą im podczas wielu różnorodnych aktywności. Każdy moment spędzony z babcią i dziadkiem jest źródłem doświadczeń, pozytywnych przeżyć i niezapomnianych wspomnień dla najmłodszych. Dzieci w przedszkolnym wieku z dziadkami odwiedzają ciekawe miejsca, uczestniczą w zabawach i angażują się w czynności dnia codziennego wykonywane przez babcię lub dziadka. Dla wnuków ważne jest to, że mogą coś zrobić z dziadkami i miło spędzić z nimi czas, co sprawia, że są szczęśliwe.

Częste kontakty dziadków ze swoimi wnukami niosą wiele korzyści dla obu stron. Wnuki w wieku przedszkolnym wnoszą w życie dziadka i babci wiele radości. Sprawiają, że czują się oni dowartościowani oraz mają poczucie, że są jeszcze komuś potrzebni i dla kogoś ważni. Wnuki natomiast od dziadków uczą się, jak należy postępować w życiu i jakie wartości się liczą. Babcia i dziadek posiadający bogaty bagaż doświadczeń życiowych są dla najmłodszych cennym źródłem informacji, wnuki mogą u nich zasięgnąć rady w każdej sprawie i liczyć na ich pomoc. Warto zatem przyrzeć się bliżej, jak dzieci w wieku przedszkolnym spędzają czas z dziadkami oraz jakie korzyści osiągają wnuki, a jakie dziadkowie z utrzymywania bliskich relacji.

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Znaczenie relacji z dziadkami dla rozwoju wnuków

Dziadkowie zaraz po rodzicach zajmują znaczące miejsce w życiu dziecka. Są dla niego bardzo bliskimi i ważnymi osobami. Towarzyszą mu od narodzin i biorą aktywny udział w jego wychowaniu. Sprawiają, że dzieciństwo staje się dla niego niezwykłym okresem, pełnym niezapomnianych chwil spędzonych w miłej atmosferze, które w przyszłości będą stanowić dla niego ważne wspomnienia.

Babcia i dziadek, podobnie jak rodzice dziecka, przyczyniają się do jego rozwoju. Spędzają z wnukami sporo czasu i mają wpływ na to, czego najmłodszy się uczy. Tinsley i Parke wyróżnili 2 sposoby: bezpośredni oraz pośredni oddziaływania pokolenia dziadków na rozwój najmłodszych członków rodziny. Bezpośrednio funkcjonują oni jako partnerzy interaktywni, zapewniając dzieciom stymulację poznawczą i afektywną, a także pełniąc rolę opiekunów. Pośrednia rola dziadków w rodzinie polega na zapewnianiu rodzicom wsparcia społecznego² (Block, 2000, s. 86).

Gdy dziadkowie mieszkają razem ze swoimi dziećmi, to stwarzają wnukom wiele wartościowych sytuacji, podczas których zdobywają oni wiadomości umiejętności, jakie będą mogły wykorzystać w późniejszym życiu. Dzieci przez obserwację zachowań rodziców w stosunku do babci i dziadka uczą się, że należy osoby starsze i chore traktować z szacunkiem. Ponadto zdobywają wiedzę na temat sposobów okazywania innym uczuć. Wyrabiają w sobie nawyki niesienia pomocy osobom starszym i udzielania im opieki, jeśli zaistnieje taka potrzeba (Appelt, Brzezińska, 2006, s. 31). Poznają różne zwyczaje panujące w domu rodzinnym i dowiadują się, jak należy obchodzić uroczystości rodzinne. Babcie przywiązują dużą wagę np. do obchodzenia świąt. Przekazują wnukom zwyczaje związane ze świętami Wielkanocnymi czy Bożego Narodzenia. Zapoznają je z tradycjami przekazywanymi z pokolenia na pokolenie. Dziadkowie opowiadają różne historie, w które dostarczają najmłodszym faktów związanych z historią rodzinną i narodową, w tym ważnymi dla państwa, w którym mieszkają wydarzeniami. Zarówno babcia, jak i dziadek, jeśli są osobami wierzącymi i religia zajmuje ważne miejsce w ich życiu, to dbają, by we wnukach zaszczepić świadomość religijną i zapoznać ich z obrzędami kościelnymi, rytuałami obowiązującymi w danej religii (Piesyk, 2012, s. 9). Zachęcają je, by przestrzegali obowiązujących zasad i nakazów, żyli w zgodzie z Bogiem.

Dziadkowie posiadają sporo wolnego czasu i mogą go przeznaczyć dla wnuków. Stają się dla nich najlepszymi towarzyszami do zabaw. Zabawa stanowi bowiem dla dzieci jeden z najważniejszych sposobów poznawania świata i zdobywania o nim informacji. Zabawy te przybierają różną formę, np. zabawy swobodnej, kierowanej, z odgrywaniem ról. Podczas zabaw z dziadkami w sklep, lekarza dzieci zdobywają wiedzę na temat roli społecznej konkretnego zawodu. Poznają jego charakterystyczne cechy i typowe dla niego zachowania. Zatem dziadkowie starają się wprowadzać dzieci w świat ról społecznych, które być może przyjdzie im pełnić w dorosłym życiu. Podczas wspólnego grania z dziadkami w gry planszowe najmłodszy uczy się przestrzegania reguł i zasad (Ibidem, s. 8). Ponadto nabywają umiejętności działania we współpracy i zgodzie z innymi, współżycia z ludźmi i realizowania własnych zadań życiowych (Falkowska, 2002, s. 46). Te umiejętności przydadzą im się na kolejnych etapach edukacji i życia.

² Directly they function as interactive partners, providing cognitive and affective stimulation for children as well as performing as caregiving agents. Grandparents indirect role in families is as a social support resource for parents (Block E. Cindy, 2000, s. 86). Tłumaczenie własne.

Wspólnie spędzany czas z wnukami dziadkowie przeznaczają również na inne ciekawe zajęcia, takie jak: spacer, wycieczki, wyjścia na plac zabaw, do kina, zoo, galerii handlowej, na lody czy pizzę. Pokazują różne zabytki, oglądają filmy i bajki. Dziewczynki pomagają babciom w kuchni, przy sprzątaniu czy praniu, a chłopcy majsterkują z dziadkami lub asystują im w pracach ogrodowych. Każda wspólnie wykonywana czynność sprawia radość dzieciom i wzbogaca ich wiedzę o cenne informacje i kształtuje różne umiejętności. Dzięki babciom i dziadkom najmłodszy mają okazję do wysłuchania ciekawych bajek i opowiadań. Babcie uczą ich wierszyków i piosenek. Potrafią po kilka razy opowiadać tę samą historię, czytać tę samą książkę. Poza tym odpowiadają na niekończące się dziecięce pytania i nie okazują zniecierpliwienia z tego powodu (Ibidem). Kontakty te i wspólnie spędzone chwile zaspokajają podstawowe potrzeby dzieci, takie jak: potrzeba ciekawości, bliskości, bezpieczeństwa, afiliacji, zabawy, eksploracji i eksperymentowania. Kształtuje to w młodym człowieku poczucie zaufania do siebie, otaczającego go świata, bliskich mu osób oraz obcych. Ponadto wzmacnia własną aktywność w różnych obszarach życia (Appelt, 2007, s. 86).

Podsumowując, dziadkowie tworzą niepowtarzalny klimat dzieciństwa. Oddziałują na wszechstronny rozwój wnuków oraz ich osobowość. Poświęcają im dużo czasu, obdarzają je miłością. Uczą ich wartościowych rzeczy, przekazują normy i zasady, którymi będą mogli kierować się w późniejszym życiu.

2. Korzyści dla dziadków z utrzymywania kontaktów z wnukami

Osoby będące w okresie późnej dorosłości zmagają się ze zmianami zachodzącymi w ich organizmie, wynikającymi z racji wieku. Borykają się z wieloma problemami, dlatego zmienia się ich nastawienie do siebie i poczucie własnej wartości, czasem potrzebują wsparcia i pomocy ze strony najbliższej rodziny. Wtedy z pomocą przychodzą im wnuki, które stają się wartościowymi osobami w ich życiu, są dla nich źródłem wsparcia i szczęścia.

Wnuki utrzymujący bliskie i bezpośrednie kontakty z dziadkami pozytywnie oddziałują na ich zdrowie poprzez zwiększenie ich aktywności. Sprawiają, że osoby starsze mają cele życiowe i motywację do podejmowania różnych działań. Dzięki temu czują się komuś potrzebni i z przyjemnością biorą aktywny udział w życiu swoich wnuków. Ich życie nabiera sensu i daje im poczucie własnej wartości (Ziółkowski, 2016, s. 75).

Najmłodszy członkowie rodziny podczas spędzania czasu z dziadkami angażują ich w podejmowanie różnych działań opartych na aktywności ruchowej, która powoduje, że zostaje opóźniony proces starzenia się organizmu i poprawia się jego wydolność fizyczna (Kozłowski, 1986; za: Parnicka, 2008, s. 22). Wnuki jeżdżą razem z nimi na rowerach, podróżują, wykonują czynności ruchowe związane z aktywnościami dnia codziennego, pływają. Te działania sprawiają, że dziadkowie są w ciągłym ruchu, gdyż cały czas wykonują aktywności poprawiające ich zdrowie. Ponadto towarzyszą dzieciom podczas zabaw, które sprawiają, że dziadkowie zapominają o dolegliwościach i ograniczeniach (Parnicka, 2008, s. 22). Mogą bez obaw łamać schematy i przy tym dobrze się bawić, nie zwracając uwagi na zdanie innych osób (Piesyk, 2012, s. 8). Poprzez te zachowania przypominają sobie również, jak to było, gdy to oni byli małymi dziećmi.

Pokolenie wnuków dba też o to, by dziadkowie nie czuli się osamotnieni i aby aktywnie uczestniczyli w życiu społecznym. Przebywanie w miejscach publicznych staje się motywacją dla osób starszych do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi, aktywnego uczestnictwa w wydarzeniach i uroczystościach społecznych. Tym samym dziadkowie nie zamykają się w domu, tylko są otwarci na nowe znajomości oraz wyzwania (Ibidem). Poznają inne osoby, będące w tym samym wieku, z którymi mogą porozmawiać i dowiedzieć się czegoś wartościowego.

Kiedy dziadkowie nie są w stanie samodzielnie funkcjonować, najmłodszy członek rodziny im pomaga, opiekuje się nimi, robią zakupy, towarzyszą im i opowiadają różne ciekawe historie. W ten sposób starają się im odwdziżyć za ciepło i troskę, którą od nich otrzymali (Appelt, 2007, s. 94). Babcia i dziadek czują się przez nich kochani i są dumni, że odpowiednio ich wychowali.

Dziadkowie mogą się również dużo nauczyć od swoich wnuków, np. jak obsługuje się nowoczesne, elektroniczne przedmioty. Pokolenie dzieci ma styczność z nowymi technologiami, dlatego też z łatwością posługuje się telefonem komórkowym czy komputerem. Jeśli dziadkowie, mają problemy z obsługą tych urządzeń, wnuki przychodzą im z pomocą, pokazują jak się nimi posługiwać. Uczą dziadków zasad korzystania z telefonu komórkowego, robienia nim zdjęć i używania dostępnych aplikacji oraz obsługi komputera i szukania potrzebnych informacji w Internecie. Pokazują wiele interesujących nowinek technicznych, które ułatwią życie i sprawią, że stanie się ciekawsze. Dziadkowie są dzięki nim na bieżąco zapoznawani z pojawiającymi się nowymi trendami i mogą dobrze funkcjonować w szybko zmieniającej się rzeczywistości (Ibidem).

Dziadkowie otrzymują wiele dobrego od swoich wnuków, którzy są dla nich najlepszymi towarzyszami podczas codziennych zajęć i obowiązków. Stanowią dla osób starszych duże wsparcie i mobilizują ich do aktywności fizycznej. Ułatwiają im funkcjonowanie w świecie pełnym nowych technologii. Ponadto to dzięki wnukom babcia i dziadek mają poczucie, że dobrze przeżyli swoje życie i było ono wartościowe.

3. Założenia metodologiczne badań własnych

Analiza literatury pedagogicznej dotyczącej znaczenia relacji z dziadkami dla rozwoju wnuków oraz korzyści utrzymywania kontaktów dziadków z wnukami w wieku przedszkolnym pozwoliła na opracowanie metodologii badań własnych w tym obszarze.

Celem zaprojektowanych badań empirycznych uczyniłam poznanie i opisanie sposobu spędzania czasu dziadków z wnukami w wieku przedszkolnym oraz opisanie, jakie korzyści czerpią wnuki i dziadkowie z utrzymywania wzajemnych kontaktów.

Za problemy badawcze przyjąłam następujące pytania:

P1 – Ile czasu poświęcają dziadkowie swoim wnukom i jak go spędzają?

P2 – Jakie korzyści czerpią wnuki z utrzymywania kontaktów z dziadkami, a jakie dziadkowie w opinii dziadków i rodziców dzieci?

W nawiązaniu do sformułowanych problemów badawczych określiłam odpowiadające im hipotezy:

H1 – Dziadkowie i babcie starają się poświęcać swoim wnukom jak najwięcej czasu, a jego ilość jest uzależniona od wieku dziadków, ich aktywności zawodowej i możliwości finansowych, jakimi dysponują. Dziadkowie i babcie spędzają czas z wnukami w różny sposób. Większość badanych dziadków wybiera aktywne formy spędzania czasu z wnukami. Babcie spędzają inaczej swój czas z wnukami niż dziadkowie.

H2 – Dziadkowie, babcie i rodzice dzieci w wieku przedszkolnym są zdania, że zarówno dziadkowie, jak i wnuki czerpią korzyści z utrzymywania ze sobą kontaktów. Ponad połowa badanych dziadków i babć uważa, że dzięki kontaktom z wnukami aktywnie spędza czas, ma komu przekazać swoją wiedzę i może też się czegoś od nich nauczyć. Natomiast wnuki dzięki nim poznają tradycje i historię rodzinną, uczą się, jak należy postępować w życiu. Połowa badanych rodziców twierdzi, że dziadkowie uczą się od swoich wnuków i mają możliwość przekazania im posiadanej wiedzy oraz nabytych doświadczeń. Ponad połowa badanych rodziców jest zdania, że ich dzieci uczą się od dziadków norm i zasad społecznych, poznają tradycję i historię rodzinną.

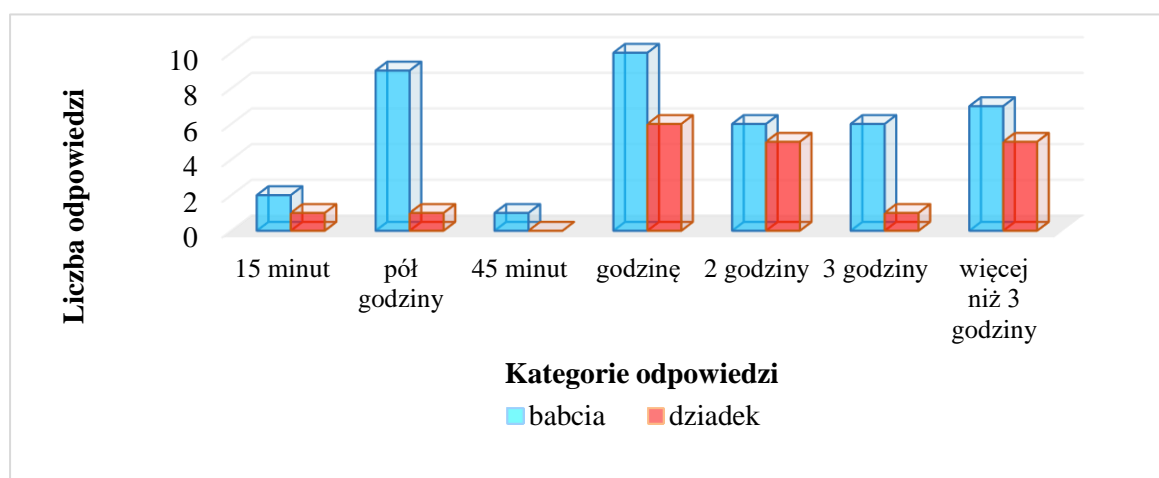
Badania prowadzone były metodą analizy dokumentów i sondażu diagnostycznego, zgodnie z klasyfikacją Mieczysława Łobockiego. Wykorzystałam takie techniki badań, jak: badanie ankietowe, wywiad i analizę rysunków. Opracowałam 2 kwestionariusze ankiety, kwestionariusz wywiadu i arkusz analizy rysunku.

Terenem moich badań były 2 placówki przedszkolne: Niepubliczne Przedszkole Artystyczne „Miś” w Nowym Sączu i Przedszkole Regionalne „Mały Baca” w Łącku. Badania rozpoczęłam w styczniu 2024 roku, a zakończyłam w kwietniu 2024 roku. Łącznie grupę badawczą stanowiło 100 dzieci w wieku od 4-6 lat. Wśród badanych były 42 dziewczynki oraz 58 chłopców. Do grupy badawczej zaliczyłam również 60 respondentów będących dziadkami dzieci uczęszczających do obu przedszkoli i 60 respondentów będących rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym.

4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Czas poświęcany wnukom przez dziadków i sposób jego spędzania

Dziadkowie starają się, jak najwięcej czasu poświęcać swoim wnukom, ale częstotliwość tych kontaktów jest zróżnicowana. Babcie i dziadkowie widują się z wnukami czasami kilka razy w tygodniu lub w miesiącu, a nieliczni tylko kilka razy w roku. Zarówno ilość czasu, jak i częstotliwość kontaktów wnuków z babcią oraz dziadkiem jest uwarunkowana wieloma czynnikami, takimi jak aktywność zawodowa dziadków, odległość miejsca zamieszkania dziadków i stan ich zdrowia. Dziadkowie przebywając z wnukami dbają o to, żeby wnuki dobrze się czuły w ich towarzystwie i zapewniają im wiele atrakcji. Wnuki cenią sobie każdą chwilę spędzoną w towarzystwie dziadków i darzą ich miłością.

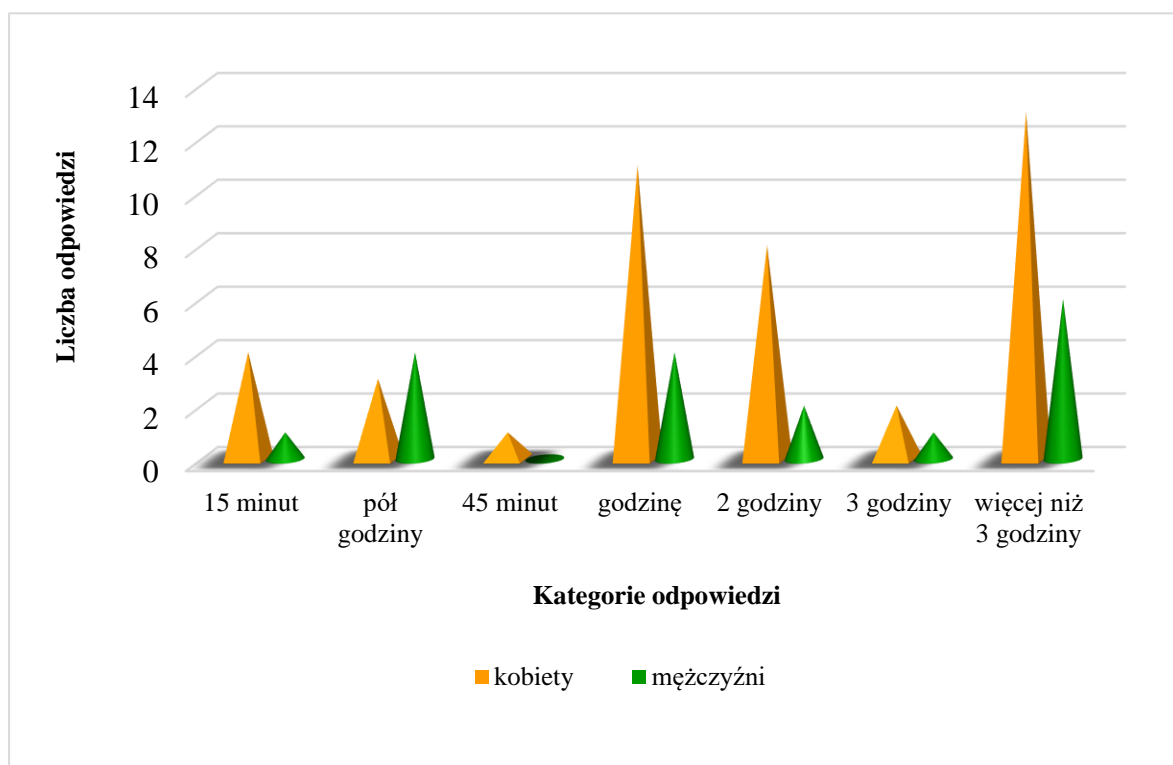


Rysunek 1. Ilość czasu poświęcanego wnukom przez dziadków w opinii dziadków (N=60). Źródło: badania własne.

a) Ilość czasu poświęcana wnukom przez dziadków

Dla dzieci w wieku przedszkolnym każda chwila spędzona z najbliższymi członkami rodziny jest bogatym źródłem wiedzy o świecie i wartościowym momentem dzieciństwa. Podczas przebywania z innymi dziećmi nawiązują z nimi silne więzi emocjonalne i uczą się poprawnych relacji społecznych, dlatego ważne jest, aby zarówno rodzice, jak i dziadkowie poświęcali im swój czas. W badaniach skupiłam się na ilości czasu spędzanego ze sobą 2 grup pokoleniowych: dziadków i wnuków. O te kwestie zapytałam rodziców dzieci w wieku przedszkolnym oraz babcie i dziadków tych dzieci (rysunek 1).

Największa grupa badanych dziadków – 16 osób, deklaruje, że poświęca swoim wnukom godzinę czasu podczas spotkań z nimi. Inni wskazywali, że spędzają z wnukami 2 godziny (11 osób), 3 godziny (7 osób) i więcej niż 3 godziny (12 osób). Pozostali przebywają z wnukami 15 minut (3 osoby), pół godziny (10 osób), a 1 babcia 45 minut. Z zebranego materiału wynika, że dziadkowie razem z wnukami spędzają czas zazwyczaj po kilka godzin dziennie. Warto zasięgnąć również opinii rodziców na temat, jaką ilość czasu poświęcają dziadkowie ich dzieciom.



Rysunek 2. Ilość czasu poświęcanego wnukom przez dziadków w opinii rodziców dzieci (N=60). Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość badanych rodziców przyznała (rysunek 2), że dziadkowie poświęcają wnukom kilka godzin dziennie. Najczęściej rodzice deklarowali, że dziadkowie spędzają z ich dzieckiem więcej niż 3 godziny dziennie (19 osób). Rodzice podawali również, że babcia i dziadek podczas spotkań z wnukami przebywają z nimi godzinę (15 osób), 2 godziny (10 osób), a niekiedy nawet 3 godziny (3 osoby). Niektórzy wskazywali, że ich dziecko z babcią lub dziadkiem widuje się przez 15 minut (5 osób) lub pół godziny (7 osób). Natomiast 1 matka uznała, że dziadkowie jej dziecku poświęcają 45 minut czasu dziennie. Z opinii rodziców można wywnioskować, że większość dziadków przebywa z wnukami nawet po kilka godzin dziennie.

b) Częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami

Dziadkowie są dla wnuków osobami ważnymi, z którymi łączą ich silne więzi emocjonalne, stanowią dla najmłodszych cenne źródło miłości i sprawiają, że wnuki czują się w ich towarzystwie bezpiecznie, dlatego ważne jest, aby dziadkowie utrzymywali z nimi częste kontakty. Częstotliwość spotkań wnuków z dziadkami oddziałuje na relacje panujące między nimi. Warto zatem dowiedzieć się od dziadków i rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, jak często dzieci spotykają się z babcią lub dziadkiem.

Tabela 1

Częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi			
		kobiety	mężczyźni	Razem	
1.	codziennie	17	7	24	
2.	raz w tygodniu	3	1	4	
3.	2 - 3 razy w tygodniu	10	5	15	
4.	raz w miesiącu	5	2	7	
5.	kilka razy w miesiącu	2	1	3	
6.	raz na rok	2	0	2	
7.	kilka razy w roku	0	2	2	
8.	inne	kilka razy w tygodniu	1	0	1
		raz na kilka lat	1	0	1
		prawie codziennie	1	0	1
Razem		42	18	60	

Źródło: badania własne.

W tym celu zapytałam dziadków, czy utrzymują częste kontakty ze swoimi wnukami. Zdecydowana większość babć i dziadków przyznała, że często spotyka się z wnukami (49 osób), a pozostali twierdzili, że nie widują ich zbyt często (tabela 1).

Tabela 2

Częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami w opinii rodziców dzieci (N=60)

Lp.	Częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi		
		Aktywność zawodowa dziadków		Razem
		pracuję	nie pracuję	
1.	codziennie	12	15	27
2.	raz w tygodniu	3	3	6
3.	2 - 3 razy w tygodniu	10	4	14
4.	raz w miesiącu	0	3	3
5.	3 - 5 razy w miesiącu	3	1	4
6.	raz na rok	0	1	1
7.	kilka razy w roku	4	1	5
Razem		32	28	60

Źródło: badania własne.

Z opinii badanych dziadków wynika (tabela 2), że zdecydowana większość z nich widuje się z wnukami codziennie (27 osób). Niektórzy odwiedzają swoje wnuki raz w tygodniu (6 osób) lub 2-3 razy w tygodniu (14 osób). Pozostali utrzymują rzadsze

kontakty, spotykają się z nimi raz w miesiącu (3 osoby) lub trochę częściej od 3-5 razy w miesiącu (4 osoby). Nieliczni spędzają czas z wnukami tylko kilka razy w roku (5 osób), a 1 osoba odwiedza wnuki raz na rok. Ponad połowa badanych dziadków (32 osoby) jest nadal aktywna zawodowo, pomimo tego utrzymuje z wnukami częste kontakty. Pozostali dziadkowie (28 osób) nie pracują, mają więcej czasu i częściej odwiedzają swoje wnuczeta. Z zaprezentowanego materiału wynika, że zarówno dziadkowie pracujący, jak i nie pracujący utrzymują z wnukami dość częste kontakty.

Z opinii rodziców dzieci wynika, że ich dzieci spotykają się z babcią lub dziadkiem codziennie (24 osoby). Według 15 osób wnuki widują się z dziadkami 2-3 razy w tygodniu. Pozostali uważali, że dziadkowie rzadko odwiedzają swoje wnuki. Kilkoro wnuków ma okazję raz w tygodniu zobaczyć babcię lub dziadka (7 osób), a inne raz w miesiącu (7 osób) lub raz na rok (2 osoby). Niektórzy dziadkowie przyjeżdżają do nich częściej: kilka razy w miesiącu (3 osoby) lub w roku (2 osoby). Wśród badanych rodziców znalazły się 3 matki, które dopisały własną odpowiedź. Ich zdaniem, wnuki widują babcię i dziadka prawie codziennie, kilka razy w tygodniu albo bardzo rzadko, raz na kilka lat. Można zauważyć, że w opinii rodziców większość dziadków stara się jak najczęściej przebywać z wnukami, ale zdarzają się też tacy, którzy rzadko poświęcają czas swoim wnukom. Warto zatem dowiedzieć się od dziadków i rodziców dzieci, jakie czynniki warunkują częstotliwość spotkań dziadka czy babci z wnukami.

Tabela 3

Czynniki warunkujące częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Czynniki warunkujące spotkania dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi		
		babcia	dziadek	Razem
1.	wiek dziadków	13	8	21
2.	możliwości finansowe	6	3	9
3.	stan zdrowia	16	12	28
4.	sposób podejścia dziadków do swojej roli	24	10	34
5.	miejsce zamieszkania	36	14	50
6.	stosunki rodzinne	26	9	35
7.	inne	2	1	3
	praca			
	Razem	123	57	180

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych, bo można było wybrać kilka odpowiedzi.

Badani dziadkowie udzielili łącznie 180 odpowiedzi (tabela 3). Zdaniem większości badanych dziadków (50 osób), miejsce zamieszkania w dużym stopniu decyduje o tym, jak często dziadkowie odwiedzają swoje wnuki. Ponadto dużą rolę odgrywają stosunki rodzinne (35 osób) i sposób podejścia dziadków do swojej roli (34 osoby). Częstotliwość spotkań dziadków z wnukami zależna jest od wieku dziadków (21 osób) i stanu ich zdrowie (28 osób). Niektórzy uznali również, że odwiedzają wnuki tak często, jak im pozwala na to praca zawodowa (3 osoby) i możliwości finansowe (9 osób). Z zebranego materiału wynika, że niektórzy mogą sobie pozwolić na częstsze spotkania z wnukami niż inni, co jest uwarunkowane wieloma różnymi czynnikami. Rodziców zapytano też o to, co ich zdaniem warunkuje częstotliwość kontaktów ich dzieci z dziadkami.

Tabela 4

Czynniki warunkujące częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami w opinii rodziców dzieci (N=60)

Lp.	Czynniki warunkujące spotkania dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi			
		kobieta	mężczyzna	Razem	
1.	wiek dziadków	23	7	30	
2.	możliwości finansowe	3	1	4	
3.	stan zdrowia	23	9	32	
4.	sposób podejścia dziadków do swojej roli	23	13	36	
5.	miejsce zamieszkania	34	13	47	
6.	stosunki rodzinne	18	11	29	
7.	inne	aktywność zawodowa	2	0	2
Razem		126	54	180	

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

Zdaniem większości rodziców (47 osób) to, jak często dziadkowie odwiedzają swoje wnuki zależy od odległości, jaka dzieli ich od miejsca zamieszka. Według rodziców (tabela 4) duże znaczenie ma też sposób podejścia dziadków do swoje roli (36 osób), stan ich zdrowia (32 osoby), wiek (30 osób) oraz stosunki rodzinne (29 osób). Niektórzy rodzice byli zdania, że dziadkowie widują swoje wnuki często lub rzadko w zależności od swoich możliwości finansowych, a 2 kobiety uznały, że ma to związek również z pracą zawodową dziadków. Można zatem stwierdzić, że dziadkowie i rodzice mają podobne zdanie na temat czynników warunkujących częstotliwość kontaktów babci i dziadka z wnukami.

Równie istotnym zagadnieniem dopełniającym zebrany materiał są okoliczności, w jakich najczęściej wnuki widują się z babcią i dziadkiem. Dziadkowie odwiedzający wnuki tylko przy okazji świąt i imprez rodzinnych będą mieli słabszy kontakt z wnukami niż przebywający z nimi częściej podczas sprawowania nad nimi opieki czy spotykający się z nimi bez okazji (tabela 5).

Tabela 5

Okoliczności, w jakich dziadkowie najczęściej spotykają się z wnukami (N=60)

Lp.	Okoliczności spotkania się dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi			
		babcia	dziadek	Razem	
1.	podczas imprez okolicznościowych	10	1	11	
2.	odwiedzam ich bez okazji	11	10	21	
3.	podczas świąt	3	1	4	
4.	podczas sprawowania nad nimi opieki	12	5	17	
5.	inne	mieszkamy razem	5	2	7
Razem		41	19	60	

Źródło: badania własne.

W opinii badanych dziadków najczęściej odwiedzają oni swoje wnuki bez okazji, kiedy tylko mają czas (21 osób). Inni widują swoje wnuki, kiedy sprawują nad nimi opiekę (17 osób). Babcie i dziadkowie często spotykają się z wnukami podczas imprez okolicznościowych (11 osób), nieliczni spędzają z wnukami święta (4 osoby). Ponadto 5 babć i 2 dziadków przyznało, że mieszka razem z wnukami i widuje je codziennie. Można stwierdzić, że większość dziadków nie potrzebuje żadnej okazji, by zobaczyć się ze swoimi wnukami. Dla nich każdy powód jest dobry, aby spędzić chociaż trochę czasu z wnukiem lub wnuczką.

c) Sposób spędzania czasu dziadków z wnukami

Wnuki z dziadkami spędzają czas w różny sposób, niektórzy preferują bardziej aktywne formy spędzania czasu niż inni. Dla najmłodszych liczy się każda chwila spędzona w towarzystwie babci czy dziadka, a podejmowana aktywność sprawia im wiele radości. Wnuki doceniają to, że dziadkowie wspólnie z nimi coś robią. Pomagają swoim dziadkom w codziennych czynnościach, a dziadkowie umilają im czas, zabierając w różne miejsca i zapewniając ciekawe atrakcje. Interesowała mnie opinia dziadków na temat, czy przebywanie z wnukami sprawia im przyjemność (tabela 6).

Zdecydowana większość badanych dziadków (41 osób) była zdania, że spotkania z wnukami wnoszą w ich życie wiele radości oraz odczuwają przyjemność podczas przebywania z wnukami. Pozostali twierdzili, że raczej są zadowoleni z czasu spędzonego z wnukiem lub wnuczką (16 osób), a tylko 2 babcie i 1 dziadek nie byli w stanie określić, czy są szczęśliwi podczas kontaktów z wnukami. Żaden z badanych dziadków nie wskazał, by czas poświęcony wnukom był dla niego czasem zmarnowanym i by czuł się źle w towarzystwie wnuków. Można zatem stwierdzić, że dziadkowie są usatysfakcjonowani z możliwości przebywania z wnukami i odczuwają wiele pozytywnych emocji podczas tych spotkań. Warto też dowiedzieć się, w jaki sposób babcia i dziadek spędzają czas z wnukami.

Tabela 6

Sposób spędzania czasu dziadków z wnukami w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Sposób spędzania czasu dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi										Razem	
		babcia				Razem	dziadek				Razem		
		1*	2	3	4		1	2	3	4			
1.	oglądanie telewizji	11	4	4	9	28	4	2	0	2	8	36	
2.	czytanie bajek	11	9	8	2	30	6	4	3	2	15	45	
3.	opowiadanie historii	1	11	6	5	23	0	4	1	3	8	31	
4.	wycieczki rodzinne	4	5	3	10	22	2	4	7	1	14	36	
5.	wyjście do kina	1	3	3	1	8	0	0	1	2	3	11	
6.	wyjście do teatru	0	0	2	4	6	0	0	0	1	1	7	
7.	granie w gry planszowe	4	4	9	6	23	4	2	4	3	13	36	
8.	inne	wspólna zabawa	2	1	0	0	3	1	2	0	0	3	6
		spacery	4	2	3	2	11	1	0	1	0	2	13
		prace w ogrodzie	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	2
		gotowanie	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
		jazda na rowerze	1	1	0	1	3	1	1	0	1	3	6
		wyjazdy na ryby	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
		granie w gry komputerowe	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
		rysowanie	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	3
		szycie	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		oglądanie rodzinnych pamiątek	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
		kolorowanie kolorowanek	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
		wspólne słuchanie muzyki	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		wspólna opieka nad młodszymi wnuczętami	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Razem		41	41	41	41	164	19	19	19	19	76	240	

Źródło: badania własne.

* Badani dziadkowie wskazywali częstotliwość 4 wybranych sposobów spędzania czasu z wnukami, gdzie następujące cyfry oznaczały: 1 – bardzo często, 2 – często, 3 – czasami, 4 – rzadko.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

Z materiału zestawionego w tabeli 6 wynika, że dziadkowie podejmują różne aktywności podczas spędzania czasu z wnukami. Badani dziadkowie najczęściej wskazywali, że z wnukami czytają bajki, oglądają telewizję, grają w gry planszowe, opowiadają wnukom różne historie i jeżdżą na wycieczki rodzinne. Czasami zabierają je do kina lub teatru. Niektórzy wskazywali, że bawią się z wnukami, spacerują, jeżdżą na rowerze, wykonują proste prace ogrodowe. Babcie twierdziły, że gotują razem z wnukami, szyją, oglądają rodzinne pamiątki, kolorują kolorowanki, słuchają wspólnie muzyki oraz opiekują się wspólnie z nimi młodszymi wnuczętami. Zdaniem badanych babć, często z wnukami oglądają programy telewizyjne i czytają książki. Natomiast dziadkowie grają z wnukami w gry planszowe oraz komputerowe i rysują, ale również często spędzają czas z najmłodszymi na czytaniu im bajek. Ponadto babcie i dziadkowie często opowiadają wnukom różne ciekawe historie. Babcie rzadko uczestniczą w wycieczkach rodzinnych, a dziadkowie oglądają z wnukami telewizyjne programy i wychodzą z nimi do kina. Zebrany materiał, pokazuje, że dziadkowie starają się urozmaicać czas przebywania z wnukami i organizują dla nich wiele aktywności.

Interesujące z punktu widzenia poznawczego są opinie rodziców dzieci w wieku przedszkolnym na temat sposobów spędzania przez dzieci czasu z dziadkami (tabela 7).

Tabela 7

Sposób spędzania czasu dziadków z wnukami w opinii rodziców dzieci (N=58)

Lp.	Sposób spędzania czasu:		Liczba odpowiedzi		
			Płeć dzieci		Razem
			dziewczynka	chłopiec	
1.	oglądanie telewizji		21	14	35
2.	czytanie bajek		21	14	35
3.	opowiadanie historii		14	14	28
4.	wycieczki rodzinne		11	14	25
5.	wyjście do kina		5	3	8
6.	wyjście do teatru		2	1	3
7.	granie w gry planszowe		14	14	28
8.	inne	rozmowa	0	1	1
		spacery	6	1	7
		robótki ręczne	0	1	1
		wspólne gotowanie	0	1	1
		zakupy	1	0	1
		śpiewanie wspólnie piosenek	1	0	1
Razem			96	78	174

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

Największa grupa badanych rodziców – 35 osób – przyznała, że dzieci najczęściej z dziadkiem i babcią czytają bajki bądź oglądają telewizję. Według rodziców, dziadkowie opowiadają im też różne historie (28 osób) i grają z nimi w gry planszowe (28 osób). Zdaniem rodziców dziadkowie zabierają również wnuki na różne wycieczki (25 osób). Niektórzy wskazali, że ich dzieci chodzą z babcią i dziadkiem do kina (8 osób) i teatru (3 osoby). Pozostali rodzice – 11 osób – piszą, że dziadkowie zabierają wnuki na spacer (7 osób), rozmawiają z nimi (1 osoba), chodzą na zakupy (1 osoba), śpiewają wspólnie

piosenki (1 osoba), gotują (1 osoba) oraz wykonują robótki ręczne (1 osoba). W opinii rodziców dziewczynki najczęściej razem z dziadkami czytają bajki i oglądają telewizję, natomiast u chłopców nie ma wyróżniających się aktywności. W takim samym stopniu dziadkowie czytają im bajki, oglądają telewizję, grają w gry planszowe, opowiadają historie i zabierają na wycieczki. Z opinii rodziców wynika, że dziadkowie najczęściej wybierają mało aktywne działania, statyczne, a rzadziej dynamiczne, opierające się na aktywności fizycznej i wymagające większego wysiłku. Wnuki z dziadkami wykonują wiele aktywności, więc warto też zwrócić uwagę, w jakich czynnościach domowych wnuki towarzyszą dziadkowi lub babci (tabela 8).

Tabela 8

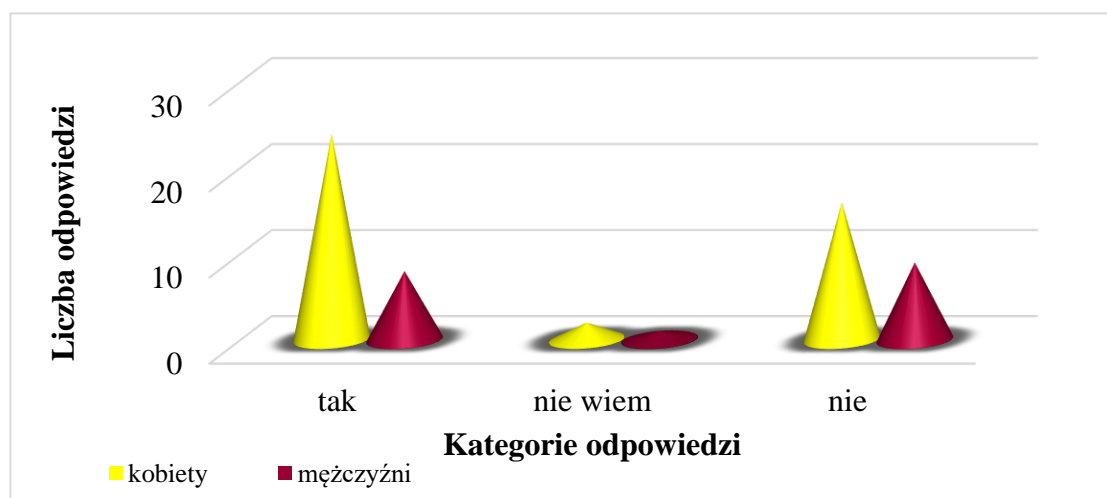
Czynności, w których wnuki towarzyszą dziadkom w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Czynności, w których wnuki towarzyszą dziadkom:	Liczba odpowiedzi dziadków			
		Płeć dzieci		Razem	
		dziewczynki	chłopcy		
1.	gotowanie	24	17	41	
2.	sprzątanie	18	15	33	
3.	pranie	5	5	10	
4.	pieczenie ciast	25	14	39	
5.	majsterkowanie	7	13	20	
6.	robienie zakupów	22	21	43	
7.	prace ogrodowe	23	23	46	
8.	inne	mycie samochodu	0	1	1
		prace na gospodarstwie	2	0	2
		karmienie zwierząt gospodarskich	0	2	2
		szycie	1	0	1
		malowanie	0	1	1
Razem		127	112	239	

Źródło: badania własne.

*Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

Zdaniem większości badanych dziadków, wnuki towarzyszą im podczas prac ogrodowych (49 osób), robienia zakupów (43 osoby) i gotowania różnych potraw (41 osób). Nieco rzadziej pieką ciasta (39 osób) i sprzątają (33 osoby). Wnuki również pomagają dziadkom w robieniu prania (10 osób) oraz wspólnie z nimi majsterkują (20 osób). Niektórzy dziadkowie (7 osób) wskazali inne czynności, np. różne prace w gospodarstwie (2 osoby) oraz szycie (1 osoba). Z dziadkami chłopcy myją samochód (1 osoba), karmią zwierzęta gospodarskie (2 osoby) i wspólnie malują (1 osoba). Według dziadków dziewczynki najczęściej razem z nimi gotują i pieką ciasta, a chłopcy robią zakupy i towarzyszą im podczas prac ogrodowych. Zebrany materiał świadczy o tym, że dziadkowie angażują swoje wnuki w codzienne czynności domowe, dzięki czemu zdobywają oni cenne umiejętności, które przydadzą im się w dorosłym życiu i pozwolą na usamodzielnienie się. Ważne jest też poznanie opinii rodziców na temat czynności, jakie wykonują ich dzieci wspólnie z babcią i dziadkiem.



Rysunek 3. Towarzyszenie wnuków dziadkom podczas codziennych czynności w opinii rodziców (N=60).

Źródło: badania własne.

Większość badanych rodziców (rysunek 3) była zdania, że ich dzieci towarzyszą dziadkom podczas codziennych domowych czynności (32 osoby). Niektórzy rodzice (3 osoby) nie posiadali wiedzy, czy i jakie czynności wykonuje ich dziecko wspólnie z dziadkami. Pozostali (25 osób) stwierdzili, że dziadkowie nie angażują ich syna czy córki w czynności domowe. Widać więc, że zdania rodziców były podzielone. Rodzice, którzy udzielili odpowiedzi „tak” wskazywali, w czym ich dzieci pomagają dziadkom (tabela 9).

Tabela 9

Czynności, w których wnuki towarzyszą dziadkom w opinii rodziców dzieci (N=32)

Lp.	Czynności, w których wnuki towarzyszą dziadkom:	Liczba odpowiedzi rodziców		
		Płeć dzieci		Razem
		dziewczynki	chłopcy	
1.	gotowanie	9	12	21
2.	sprzątanie	6	6	12
3.	pranie	2	2	4
4.	pieczenie ciast	10	4	14
5.	majsterkowanie	2	10	12
6.	robienie zakupów	5	6	11
7.	prace ogrodowe	8	16	24
8.	inne	0	0	0
Razem		42	56	98

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

W opinii badanych rodziców ich dzieci najczęściej wspólnie z dziadkami wykonują prace ogrodowe (24 osoby) i gotują (21 osób). Wnuki również razem z dziadkiem i babcią pieką ciasta (14 osób). Pomagają dziadkom sprzątać (12 osób) i robią z nimi zakupy (11 osób). Niektóre wnuki (12 osób), w szczególności chłopcy (10 osób), z dziadkiem majsterkują. Nieliczne wnuki robią z babcią i dziadkiem pranie (4 osoby). Według rodziców dziewczynki najczęściej pieką z dziadkami ciasta i gotują, a chłopcy wykonują prace ogrodowe i gotują.

W celu wzbogacenia zebranego materiału o sposobach spędzania czasu pokolenia dziadków z pokoleniem wnuków, zwróciłam się też do dzieci w wieku przedszkolnym, aby wyraziły swoją opinię na temat, jak spędzają czas z babcią i dziadkiem oraz czy lubią z nimi przebywać.

Badane dzieci w wieku przedszkolnym w większości przyznały, że spędzają czas ze swoją babcią i dziadkiem (80 osób). Niektóre (14 osób) twierdziły, że czasami wykonują z dziadkami różne prace, a 6 dzieci rzadko przebywa z dziadkami i coś z nimi robi. Dzieci, które spędzają czas z dziadkami, były zdania, że lubią z nimi przebywać, dziadkowie są dobrymi kompanami do zabawy, można się z nimi świetnie bawić, zabierają je w różne miejsca, pozwalają robić ciekawe rzeczy. Dzieci, które czasami robią coś z dziadkami uważały, że dziadkowie nie zawsze mają czas, by się z nimi pobawić lub gdzieś pójść. Ich babcie i dziadkowie mieszkają daleko od nich lub są zapracowani. Dzieci wyrażały także opinię, czy lubią spędzać czas z dziadkami. Zdecydowana większość badanych dzieci (94 osoby) przyznała, że lubi spędzać czas z babcią oraz dziadkiem, a tylko 6 dzieci stwierdziło, że nie, ponieważ dziadkowie nie poświęcają im czasu i są ciągle zabiegani. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy potrafili uzasadnić, dlaczego lubią wykonywać czynności i aktywności z dziadkiem lub babcią. Dzieci lubią przebywać z dziadkami, ponieważ dobrze się czują w ich towarzystwie, dziadkowie są dla nich kimś ważnym, darzą ich miłością i zaufaniem. Czas spędzony z dziadkami sprawia im radość, gdyż zabierają je na spacer, wycieczki, bawią się z nimi, kupują im różne rzeczy. Dla dzieci liczy się też to, że dziadkowie są opiekuńczy oraz troszczą się o nie. Niektóre dzieci cenią sobie to, że mogą dziadkom pomagać w gospodarstwie. Z opinii badanych dzieci wynika, że lubią spędzać czas z dziadkami. Warto zatem dowiedzieć się, co robią, gdy przebywają z babcią lub dziadkiem.

Większość badanych dzieci (76) z dziadkami bawi się w różne zabawy. Układają z nimi puzzle, klocki i budują z nich wieże. Grają w gry planszowe, klasy, w piłkę, bawią się w chowanego, berka, gonitwy. Babcia i dziadek z wnukami bawią się lalkami, klockami i zabawkami. Niektóre dzieci z dziadkami spędzają czas na zabawach, takich jak: wilk i owce, chodzi lisek koło drogi, stary niedźwiedź mocno śpi oraz różnych wymyślonych zabawach, np. w dinozaury, w złotą rybkę i tygrysa, w policjantów i złodziei, widzę okiem szpiega, zgadywanki. Dziadkowie zabierają wnuki na spacer, do sklepu, do kościoła, do gospodarstwa, na wycieczki. Chodzą z nimi na lody, do lasu i na grzyby. Niektóre wnuki z dziadkami pływają na basenie oraz chodzą na lody i do parku. Dziadkowie z dziećmi przebywają również w ogrodzie. Babcie razem z wnukami odwiedzają swoje koleżanki. Wnuki z babcią i dziadkiem spędzają czas nad rzeką i rzucają kamyczki do wody. Kiloro jeździ z dziadkami do Nibylandii lub Bajkolandu. Ponadto wspólnie oglądają bajki, albumy ze zdjęciami i pamiątki rodzinne. Dziadkowie liczą z dziećmi, rysują, słuchają muzyki i rozmawiają. Wiele dzieci razem z dziadkami piecze ciasteczka i gotuje, gra również w szachy. Najmłodszy towarzyszą dziadkom też w różnych czynnościach domowych, pomagają w opiece nad zwierzętami, w gospodarstwie i w polu, podlewają kwiaty i warzywa w ogródku, pielęgnują grządki i dbają o ogród. Niekiedy robią z dziadkami soki, kleją pierogi oraz wkładają naczynia do zmywarki. Ponadto wnuki z dziadkami majsterkują, a z babciami nawlekają koraliki i robią z nich bransoletki. Babcie i dziadkowie wielu wnukom (49 osób) opowiadają bajki o zwierzętach takich, jak: koty, sowy, dinozaury. Wnuki słuchają opowiadań o bohaterach filmowych: kot Filemon, supermen, psi patrol, spajdermen, zygzak,

księżniczkach i wyścigówkach oraz młodych tytanach. Dziadkowie opowiadają wnukom bajki o kocie w butach, królewnie śnieżce, czerwonym kapturku czy złotej kaczce. Zaprezentowany materiał świadczy o tym, że wnuki spędzają w różny sposób czas z dziadkami. Dopełnieniem tego zagadnienia są rysunki dzieci przedstawiające aktywności wykonywane wspólnie z dziadkiem i babcią.

Dziecięce rysunki stanowią cenne źródło informacji na temat tego, w jaki sposób wnuki spędzają czas, gdyż prace plastyczne w tym wieku wyrażają to, co myślą one o otaczającym je świecie. Rysując czynności lub aktywności wykonywane z dziadkami, wnuki pokazują, jakie relacje ich z nimi łączą, świadczą o tym takie elementy jak mimika twarzy narysowanych postaci, użyte kolory oraz bliskość postaci względem siebie. Ponadto podejście dzieci do rysowania pracy na zadany temat, zaangażowanie w jej wykonanie oraz staranność wyrażają swój stosunek do narysowanej aktywności i osób. Czynność pokazuje, co dzieci lubią lub najczęściej robią z dziadkami. Poprosiłam więc dzieci, aby narysowały, jak spędzają czas z babcią lub dziadkiem. Dzieci z radością przystąpiły do wykonania pracy. Podczas rysowania zwracały uwagę na tło rysunku i czy wszystkie elementy, które chciały znalazły się na pracy. Łącznie dzieci wykonały 100 rysunków przedstawiających podejmowane aktywności z babcią lub dziadkiem. Rysunki te były kolorowe i bogate w różne elementy. Przedstawiły różnorodne działania wnuków z dziadkami. Otrzymane prace plastyczne podzieliłam na 3 grupy, w zależności od wieku dziecka: 6-latki, 5-latki i 4-latki. Rysunki z każdej grupy wiekowej analizowałam oddzielnie. Na początku przeanalizowałam prace wykonane przez dzieci 6-letnie, które były wykonane bardzo starannie.



Praca plastyczna 1. Przykładowe prace dzieci w wieku 6 lat. Po lewej stronie rysunek dziewczynki, po prawej stronie chłopca.

Źródło: badania własne.

Rysunki dzieci w wieku 6 lat były bardzo szczegółowe i dokładne. Większość dzieci stosowała różnorodne kolory do wykonywania rysunku, przeważały barwy żywe. Taka kolorystyka świadczy o tym, że dzieci miały pozytywne nastawienie do tworzenia pracy oraz dobre stosunki z dziadkami. Przedstawiły najczęściej siebie z babcią (9 osób) lub z babcią i dziadkiem (8 osób), a rzadziej z samym dziadkiem (5 osób). Postacie dziadków i dzieci miały zachowane odpowiednie proporcje, dziadkowie byli wyżsi niż dzieci. Tylko 2 dziewczynki i 2 chłopców narysowało dziadka lub babcię tej samej wielkości co siebie. Ponadto na większości prac dziadkowie byli umiejscowieni blisko swoich wnuków, a nawet u 2 dziewczynek trzymali wnuki za rękę. Tak ukazana

bliskość położenia postaci wskazuje, że wnuki mają dobre relacje z dziadkami, są z nimi zżyci oraz łączą ich bliskie więzi emocjonalne. Na kilku rysunkach dziadkowie byli przedstawieni w pewnej odległości od wnuków lub oddzielały ich jakieś przedmioty, dzieci te prawdopodobnie mają rzadsze kontakty z dziadkami i nie są z nimi, aż tak silnie związane emocjonalnie jak pozostałe dzieci. Zarówno postacie dziadków, jak też dzieci na obrazkach były uśmiechnięte, pogodne i wesołe, można zatem stwierdzić, że lubią oni ze sobą spędzać czas, dobrze się czują w swoim towarzystwie. Dzieci najczęściej rysowały, że z dziadkami chodzą na spacer (10 osób), przeważnie znajdowali się oni na łące. Pozostałe dzieci oglądały tęczę na podwórku przed domem (1 osoba), jadły naleśniki w ogrodzie (2 osoby), wykonywały prace ogrodowe (1 osoba). Również 1 dziewczynka z dziadkiem w kuchni jadła grysik z ulubionego talerzyka w kształcie języka, a 1 z babcią przytulała się w pokoju babci. Dziewczynki i chłopcy uwzględnili elementy charakterystyczne dla danej aktywności, dbali, by przedstawione tło było w miarę realistyczne. Można zatem stwierdzić, że dzieci 6-letnie w większości aktywnie spędzają czas z babcią i dziadkiem, najbardziej lubią z nimi chodzić na spacer. Nieco inaczej prezentowały aktywności podejmowane z dziadkami dzieci 5-letnie.



Praca plastyczna 2. Przykładowe prace dzieci w wieku 5 lat. Po lewej stronie rysunek dziewczynki, po prawej stronie chłopca.

Źródło: badania własne.

Dzieci 5-letnie wykonały prace plastyczne dokładnie i w miarę szczegółowo. Na większości rysunków dominowały barwy żywe, a dzieci używały rozmaitych kolorów. Zdarzyły się 2 prace w kolorach ciemnych, o odcieniach czerni. Były to prace 1 dziewczynki i 1 chłopca. Żywe barwy i różne kolory użyte przez dzieci mogą świadczyć o tym, że wnuki mają raczej dobre relacje z dziadkami, a ich nastawienie do rysowanej aktywności wykonywanej z babcią lub dziadkiem było pozytywne. Dziewczynki narysowały siebie z babcią i dziadkiem (7 osób) lub z samą babcią (7 osób), zaś chłopcy najczęściej rysowali siebie z dziadkiem (16 osób) lub z babcią i dziadkiem (11 osób), a tylko 4 z babcią. Można zatem zauważyć, że dziewczynki 5-letnie wolą spędzać czas z babcią, a chłopcy z dziadkiem. Dzieci zazwyczaj zachowywały proporcjonalność w przedstawianiu postaci dziadków i siebie. Dziadkowie byli wyżsi od swoich wnuków. Na 3 pracach chłopców brakowało postaci, ponieważ według dzieci znajdowały się one w pojazdach i nie było ich widać. Większość dzieci narysowała siebie i dziadków w bliskiej odległości (19 osób). U 2 dziewczynek dziadek znajdował się w pewnej odległości od babci z wnuczką, ponieważ dopiero szedł w ich kierunku, by spędzić z nimi czas. U 3 chłopców postacie dziadków były oddalone od postaci wnuków i dzieliły ich jakieś przedmioty. Dzieci

przedstawiające dziadków blisko siebie prawdopodobnie mają poprawne stosunki z dziadkami, a dziadkowie odgrywają ważną rolę w ich życiu. Postacie dziadków i wnuków były uśmiechnięte i pogodne, a na obrazku panowała wesoła atmosfera, co świadczy o tym, że wnuki lubią przebywać z dziadkami, a spotkania te sprawiają im radość. Wśród rysunków dzieci przeważały prace, na których wnuki razem z dziadkami spacerują po łąkach (22 osoby). Na pozostałych rysunkach dziewczynki wnuki karmiły zwierzęta z dziadkami (1 osoba), oglądały telewizję w salonie (1 osoba), puszczały balony na podwórku (1 osoba), spały z babcią i dziadkiem w ich pokoju (1 osoba). Natomiast chłopcy z dziadkami podlewali kwiatki w ogrodzie (1 osoba), podziwiali tęczę w sadzie (1 osoba), zbierali grzyby w lesie (1 osoba), grali w gry planszowe (1 osoba) i gry komputerowe w salonie (1 osoba), jeździli traktorem po polu (4 osoby), grali w piłkę na podwórku (5 osób), piekli z babcią naleśniki w kuchni (2 osoby) i jechali na wycieczkę z dziadkami (3 osoby). Dzieci 5-letnie dbały o szczegółowe przedstawienie czynności i starały się w miarę realistycznie ukazać miejsce, w którym odbywała się ta aktywność. Większość wnuków z dziadkiem i babcią spędza w miarę aktywnie wspólne chwile. Aktywności dzieci 5-letnich były bardziej różnorodne niż u dzieci 6-letnich. Warto przyrzeć się jeszcze rysunkom dzieci w wieku 4 lat, jak one ukazują czynności wykonywane z babcią lub dziadkiem.



Praca plastyczna 3. Przykładowe prace dzieci w wieku 4 lat. Po lewej stronie rysunek dziewczynki, po prawej stronie rysunek chłopca.

Źródło: badania własne.

Większość dzieci 4-letnich narysowało rysunki mało szczegółowe i mało dokładne. Kolorystyka użyta przez nie była różnorodna i przeważały żywe barwy. Dziewczynki najczęściej rysowały na obrazkach siebie z babcią i dziadkiem (10 osób), a chłopcy siebie z dziadkiem (12 osób). Niektóre dziewczynki przedstawiły aktywność wykonywaną z dziadkiem (2 osoby), a chłopcy z babcią oraz dziadkiem (3 osoby). Tylko 6 dzieci narysowało siebie z babcią. Wszystkie dzieci zachowały proporcjonalność postaci, dziadkowie byli wyżsi od dzieci. Dziadkowie na rysunkach znajdowali się blisko swoich wnuków, co prawdopodobnie świadczy o tym, że wnuki 4-letnie lubią dziadków i są z nimi związani emocjonalnie. Dziadkowie i wnuki byli uśmiechnięci, ich twarze były pogodne. Takie ukazanie twarzy postaci prawdopodobnie wskazuje na to, że wnuki mają dobre relacje z babcią i dziadkiem, a spędzanie z nimi czasu jest dla nich przyjemnością. Podobnie, jak u dzieci 5- i 6-letnich, najczęściej na rysunkach dziadkowie spacerowali z wnukami (18 osób). Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki palili z dziadkami ognisko

oraz piekły kielbaski na placu za domem (2 osoby). Pozostałe dziewczynki z dziadkami czytały bajki w salonie (1 osoba), oglądały tęczę na podwórku (3 osoby) i bawiły się w berka na trawie obok domu (1 osoba). Chłopcy pływali w basenie (2 osoby) lub na plaży (1 osoba), grali w pikę na podwórku (1 osoba), bawili się na placu zabaw (3 osoby) i jechali na wycieczkę (1 osoba). Dzieci nie skupiały się za bardzo na szczegółowym przedstawieniu elementów charakterystycznych dla danej aktywności, a tło było ubogie. Zaprezentowane przez dzieci aktywności świadczą o tym, że wnuki 4-letnie aktywnie spędzają czas z babcią i dziadkiem.

Podsumowując, można powiedzieć, że „badane dzieci w wieku przedszkolnym z bliskości z dziadkami zyskują szczerą ich uczuć, czas i bodźce rozwojowe w wielu sferach osobowości. Wspólne czynności i wspólne sprawy w radości obcowania dwóch różnych pokoleń orientują dziecko na postrzeganie zasad i norm w postępowaniu, uczą cierpliwości oraz obdarowywania się uczuciami. Nie bez znaczenia jest także wsparcie dla dziecka (i jego rodziców) dające poczucie bezpieczeństwa i akceptacji” (Zacłona, 2014, s. 23).

4.2. Korzyści czerpane przez wnuki i dziadków z utrzymywania wzajemnych kontaktów w opinii dziadków i rodziców dzieci

Babcie i dziadków ze swoimi wnukami łączą relacje, które są bardzo wartościowe i przynoszą korzyści obu stronom. Dziadkowie są świadomi, ile dobrego zyskują wnuki ze spotkań z nimi. Ale też dziadkowie dzięki tym spotkaniom odnoszą pewne korzyści i czerpią z nich wiele przyjemności. W swoich badaniach zapytałam dziadków i rodziców dzieci o to, jakie według nich korzyści czerpią wnuki, a jakie dziadkowie z utrzymywania ze sobą częstych kontaktów. Przedstawię teraz materiał badawczy uzyskany na ten temat. Na początku skupię się na korzyściach, jakie odnoszą wnuki (tabela 10).

Tabela 10

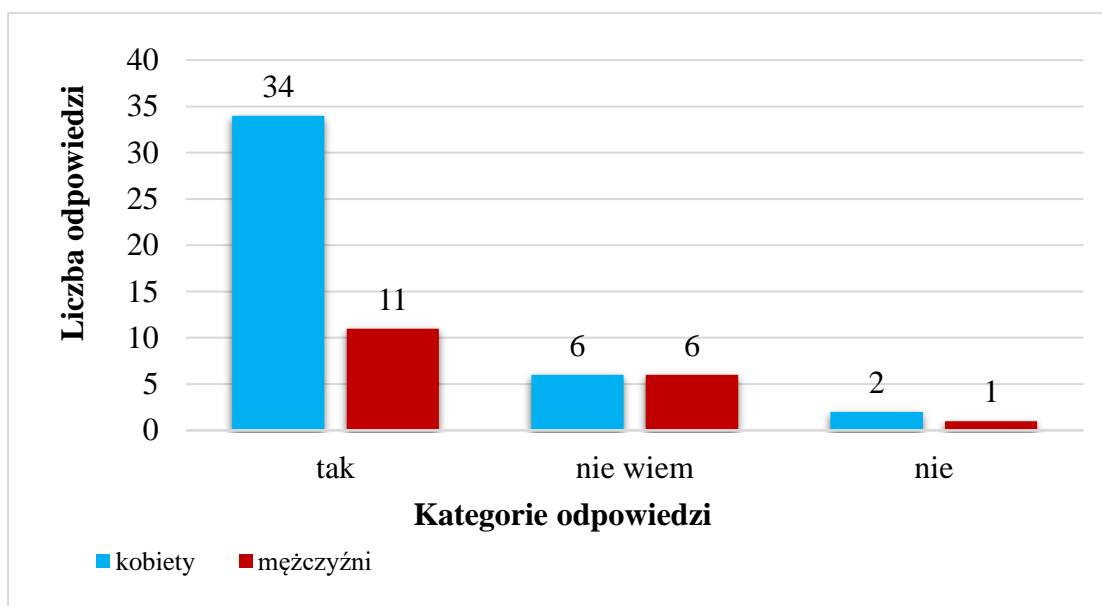
Korzyści czerpane przez wnuki z utrzymywania kontaktów z dziadkami w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Korzyści czerpane przez wnuki:	Liczba odpowiedzi dziadków					Razem	Procent
		Wiek wnuków						
		2 lata	3 lata	4 lata	5 lat	6 lat		
1.	zdobywają cenną wiedzę i umiejętności	3	7	4	4	12	30	16,7
2.	uczą się norm społecznych	0	8	3	7	3	21	11,7
3.	poznają historię rodzinną	1	2	8	6	5	22	12,2
4.	poznają tradycje rodzinne	0	4	3	6	4	17	9,4
5.	kształtują swoją osobowość	1	5	4	4	5	19	10,6
6.	uczą się odpowiedzialności	3	5	4	2	6	20	11,1
7.	poznają wartości	2	2	2	3	6	15	8,3
8.	uczą się szacunku do osób starszych	2	9	8	10	7	36	20
9.	inne	0	0	0	0	0	0	0
Razem		12	42	36	42	48	180	100

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

* Procenty liczone od łącznej liczby udzielonych odpowiedzi.



Rysunek 4. Czerpanie korzyści przez dzieci z utrzymywania kontaktów z dziadkami w opinii rodziców dzieci (N=60).

Źródło: badania własne.

Dziadkowie najczęściej wskazywali (rysunek 4), że wnuki dzięki utrzymywaniu z nimi kontaktów uczą się szacunku do osób starszych (20% odpowiedzi) oraz zdobywają cenną wiedzę i umiejętności (16,7%). Ponadto wskazywali, że wnuki dzięki nim: poznają historię rodzinną (12,2%), uczą się norm społecznych (11,7%) oraz odpowiedzialności (11,1%), kształtują swoją osobowość (10,6%), poznają tradycje rodzinne (9,4%) i wartości (8,3%). Badani dziadkowie posiadali wnuki w różnym wieku. Wnuki 2-letnie najczęściej od babci i dziadka zdobywają cenną wiedzę i umiejętności oraz uczą się odpowiedzialności. Wnuki 3- i 5-letnie uczą się szacunku do osób starszych, zaś 4-letnie poznają historię rodzinną, ale także uczą się szacunku do osób starszych. Wnuki 6-letnie zdobywają cenną wiedzę i umiejętności.

Większość badanych rodziców (45 osób) było zdania, że ich dzieci czerpią korzyści z utrzymywania częstych kontaktów ze swoimi dziadkami, 12 wskazało, że nie wie, czy ich dzieci czerpią korzyści, a 3 uznało, że ich dzieci nie mają żadnych korzyści z kontaktów ze swoją babcią i dziadkiem. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni najczęściej udzielali odpowiedzi „tak”, byli to rodzice dzieci, które często spotykały się ze swoimi dziadkami. Tylko 2 kobiety i 1 mężczyzna stwierdzili, że ich dzieci nic nie zyskują dzięki spotkaniom z babcią lub dziadkiem, byli to rodzice dzieci, które bardzo rzadko widywały swoich dziadków. Natomiast 6 kobiet i 6 mężczyzn nie było pewnych, czy spotkania dziadków z ich wnukami wnoszą coś wartościowego w życie najmłodszych. Jednak 10 rodziców należących do tej grupy w kolejnym pytaniu, w którym mieli podkreślić korzyści czerpane przez ich dzieci wskazywało na konkretne korzyści, a tylko 2 kobiety nie podkreśliły żadnej proponowanej im odpowiedzi. Również rodzice, którzy wskazali odpowiedź „nie”, nie udzielali odpowiedzi. Z przedstawianego materiału wynika, że według badanych rodziców wnuki widujące się ze swoim dziadkami czerpią częściej korzyści z tych spotkań niż wnuki rzadziej widujące swoją babcię i dziadka.

Tabela 11

Korzyści czerpane przez wnuki z utrzymywania kontaktów z dziadkami w opinii rodziców dzieci (N=55)

Lp.	Korzyści czerpane przez wnuki:	Liczba odpowiedzi rodziców					Razem	Procent
		Wiek wnuków						
		2 lata	3 lata	4 lata	5 lat	6 lat		
1.	zdobywają cenną wiedzę i umiejętności	2	5	7	12	5	31	14,1
2.	uczą się norm społecznych	1	2	3	4	3	13	5,9
3.	poznają historię rodzinną	1	7	8	8	5	29	13,2
4.	poznają tradycje rodzinne	3	4	7	10	8	32	14,5
5.	kształtują swoją osobowość	2	4	3	9	5	23	10,4
6.	uczą się odpowiedzialności	3	4	8	5	4	24	10,9
7.	poznają wartości	2	6	3	5	4	20	9,1
8.	uczą się szacunku do osób starszych	5	8	8	15	9	45	20,5
9.	inne							
	poznają się nawzajem i budują więź i przynależność do rodziny	0	0	1	0	0	1	0,5
	uczą się o Bogu	1	0	0	0	1	2	0,9
Razem		20	40	48	68	44	220	100

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

* Procenty liczone od łącznej liczby udzielonych odpowiedzi.

Największa grupa badanych rodziców (tabela 11) wskazywała najczęściej, że ich dzieci od dziadków uczą się szacunku do osób starszych (20,5% odpowiedzi). Pozostali odpowiadali, że: poznają tradycje rodzinne (14,5%), zdobywają cenną wiedzę i umiejętności (14,1%), poznają historię rodzinną (13,2%), uczą się odpowiedzialności (10,9%), kształtują swoją osobowość (10,4%) i poznają wartości (9,1%), a w mniejszym stopniu uczą się norm społecznych (5,9%). Tylko 3 rodziców skorzystało z możliwości podania własnej odpowiedzi, 2 z nich stwierdziło, że ich dziecko dzięki swoim dziadkom uczy się o Bogu (0,9%), a 1 był zdania, że dziecko poznaje się nawzajem ze swoimi dziadkami i buduje z nimi więź oraz przynależność do rodziny (0,5%). Rodzice z badanej grupy posiadali dzieci w wieku od 2 do 6 lat. Dzieci 2-3-letnie i dzieci 5-6-letnie w opinii rodziców najczęściej podczas spędzania czasu z babcią i dziadkiem uczą się, że należy okazywać szacunek osobom starszym. Dzieci 4-letnie od dziadków dowiadują się o historii swojej rodziny oraz uczą się szanować innych ludzi, w tym osoby starsze i brać odpowiedzialność za swoje postępowanie. Można więc zauważyć, że dzieci niezależnie od wieku czerpią korzyści z utrzymywania kontaktów z dziadkami (tabela 12).

Tabela 12

Korzyści czerpane przez dziadków z utrzymywania kontaktów z wnukami w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Korzyści czerpane przez dziadków:	Liczba odpowiedzi dziadków					Razem	Procent
		Wiek dziadków						
		poniżej 40	41 - 50 lat	51 - 60 lat	61 - 70 lat	71 i więcej		
1.	czują się potrzebni	2	4	14	17	4	41	34,2
2.	mogą przekazać komuś swoją wiedzę	0	2	7	8	1	18	15
3.	spędzają aktywnie czas	1	1	12	12	3	29	24,2
4.	mogą dowiedzieć się od wnuków wielu ciekawych informacji	1	1	12	6	2	22	18,3
5.	uczą się od wnuków obsługi telefonu, komputera	0	0	3	7	0	10	8,3
6.	inne	0	0	0	0	0	0	0
Razem		4	8	48	50	10	120	100

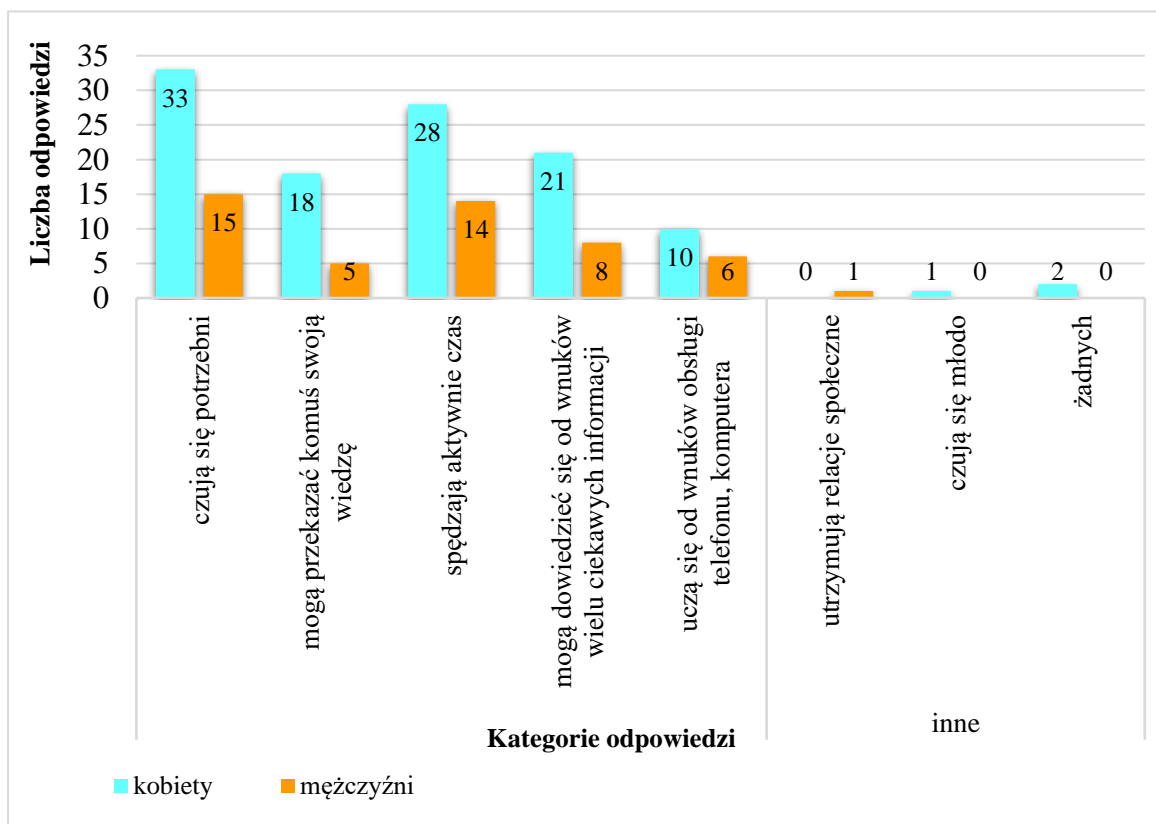
Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

* Procenty liczone od łącznej liczby udzielonych odpowiedzi.

Badani dziadkowie i rodzice dzieci w wieku przedszkolnym posiadają wiedzę na temat korzyści, jakie czerpią najmłodszy członkowie rodziny ze spędzania czasu z babcią i dziadkiem. Zarówno rodzice, jak i dziadkowie są zdania, że wnuki uczą się wielu innych rzeczy od swoich dziadków, poznają tradycję i historię swojej rodziny, uczą się szacunku do osób starszych. Dziadkowie oddziałują w pewnym stopniu na kształtowanie się osobowości swoich wnuków. Można zatem stwierdzić, że wnuki powinny utrzymywać częste kontakty z babcią i dziadkiem, ponieważ to oni zaraz po rodzicach są dla nich źródłem wiedzy i dobrymi nauczycielami, przygotowującymi ich do życia w zgodzie z innymi ludźmi. Nie można jednak zapominać o tym, że też dla dziadków te kontakty są wartościowe i wiele im dają.

Najliczniejszą grupę badanych dziadków stanowiły osoby w wieku 51-70 lat, a wskazywali oni większą ilość najczęściej czerpanych korzyści ze spotkań z wnukami niż osoby w wieku poniżej 50 lat i powyżej 71 lat. Niezależnie od wieku najczęściej dziadkowie podawali, że przebywając z wnukami, czują się potrzebni (34,2% odpowiedzi). Babcia i dziadek podczas spotkań z najmłodszymi członkami rodziny aktywnie spędzają czas (24,2%) i mogą dowiedzieć się od nich wielu ciekawych informacji (18,3%). Mniej badanych dziadków było zdania, że mogą przekazać komuś swoją wiedzę (15%) oraz nauczyć się dzięki wnukom obsługi telefonu, komputera (8,3%). Na podstawie tych danych można stwierdzić, że dziadkowie w każdym wieku odnoszą jakieś korzyści z czasu spędzonego z wnukami. Warto teraz przedstawić opinie rodziców odnoszące się do tego, co dziadkowie zyskują dzięki kontaktom z wnukiem czy wnuczką (rysunek 5).



Rysunek 5. Korzyści czerpane przez dziadków z utrzymywania kontaktów z wnukami w opinii rodziców dzieci (N=60).

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

Badani rodzice najczęściej wskazywali, że dzięki wnukom dziadkowie czują się potrzebni (48 odpowiedzi) i spędzają aktywnie czas (42). Zarówno kobiety, jak też mężczyźni byli tego samego zdania. Mężczyźni i kobiety uważali też, że mają możliwość przekazania swojej wiedzy wnukom (23) oraz mogą się dowiedzieć wielu nowych informacji od najmłodszych (29). Pozostali rodzice byli zdania, że wnuki uczą dziadków, jak obsługiwać telefon, komputer (16). Badani rodzice mieli możliwość wskazania swoich odpowiedzi dotyczących korzyści czerpanych przez dziadków. Z tej możliwości skorzystał 1 mężczyzna, który uznał, że dziadkowie przez spotkania z wnukami utrzymują relacje społeczne, a także 1 kobieta, według której babcia i dziadek, spędzając czas z wnukami, czują się młodo. W grupie badanych kobiet, znalazły się 2 mamy, które twierdziły, że dziadkowie nie czerpią żadnych korzyści ze spotkań z wnukiem lub wnuczką. Można stwierdzić, że większość rodziców jest świadoma, co dziadkowie zyskują poprzez przebywanie z wnukami.

Podsumowanie

Po dokładnej analizie zebranych danych można stwierdzić, że badani dziadkowie starają się poświęcać swoim wnukom jak najwięcej czasu. Dziadkowie zazwyczaj przebywają z wnukami po kilka godzin i utrzymują dość częste kontakty z wnukami. Widują się z nimi codziennie lub kilka razy w tygodniu. Niektórzy dziadkowie odwiedzają wnuki kilka razy w miesiącu lub kilka razy w roku. Częstotliwość spotkań wnuków z dziadkami jest zależna od miejsca zamieszkania, stanu zdrowia i wieku dziadków, sposobu ich podejścia do swojej roli, aktywności zawodowej oraz stosunków rodzinnych. Większość dziadków odczuwa przyjemność ze spędzonych chwil z wnukami. Wnuki spędzają czas z dziadkiem i babcią w różny sposób. Dziadkowie czytają im książki z bajkami, oglądają telewizję, grają w gry planszowe i w piłkę. Zabierają ich na wycieczki, chodzą z nimi na lody i spacerują oraz opowiadają im przeróżne historie. Ponadto wnuki towarzyszą dziadkom podczas typowych zajęć związanych z utrzymaniem porządku w domu i w jego najbliższym otoczeniu. Wnuki razem z babcią i dziadkiem gotują, pieką ciasta i ciasteczka. Chodzą z nimi na zakupy, sprzątają, robią pranie. Wykonują proste czynności w ogrodzie związane z pielęgnacją roślin i uprawą warzyw. Wnuki w wieku przedszkolnym również z dziadkami majsterkują.

Dziadek i babcia wspólnie z wnukami spędzają czas w różny sposób. Ukazany materiał dotyczący czasu spędzanego przez wnuki z babcią i dziadkiem upoważnia do stwierdzenia, że postawiona hipoteza potwierdziła się. Założyłam, że babcia i dziadek starają się poświęcać wnukom, jak najwięcej czasu i rzeczywiście okazało się, że dziadkowie widują wnuki codziennie lub kilka razy w tygodniu i spędzają z nimi po kilka godzin dziennie, a jest to uzależnione od wieku dziadków, ich aktywności zawodowej i możliwości finansowych. Ponadto wiele innych czynników w dużym stopniu warunkuje częstotliwość kontaktów dziadków z wnukiem lub wnuczką. Potwierdziła się także część hipotezy odnosząca się do sposobu spędzania czasu. Z rezultatów moich badań wynika, że dziadkowie i babcie spędzają czas z wnukami w różny sposób, a większość z nich wybiera aktywne sposoby spędzania czasu. Babcie podejmują ze swoimi wnukami nieco inne aktywności i czynności domowe niż dziadkowie.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i dziadkowie posiadają wiedzę na temat korzyści czerpanych przez babcię i dziadka ze spotkań z wnukami. Obie grupy wskazywały najczęściej, że dziadkowie czują się

potrzebni i aktywnie spędzają czas dzięki wnukom. Uważali też, że wnuki umożliwiają dziadkom przekazanie komuś swojej wiedzy i dostarczają im wielu ciekawych informacji. Rodzice dzieci potrafili wskazać jeszcze inne korzyści czerpane przez babcię i dziadka. Zarówno rodzice, jak i dziadkowie są świadomi wartości płynących z faktu spędzania czasu z wnukami. Podsumowując, zebrany materiał dowodzi, że dziadkowie i wnuki wiele zyskują dzięki częstym spotkaniom. Rodzice i dziadkowie uważają, że wnuki uczą się przede wszystkim od dziadków szacunku do osób starszych. Dziadkowie zapoznają wnuki z normami społecznymi, tradycjami i historią rodzinną oraz przekazują im swoją wiedzę oraz umiejętności. Poza tym uczą je odpowiedzialności i zapoznają z wartościami. Babcia i dziadek, podobnie jak rodzice dzieci, kształtują ich osobowość. Wnuki sprawiają z kolei, że dziadkowie czują się potrzebni i aktywnie spędzają czas. Dziadkowie posiadający wnuki mogą przekazać im swoją wiedzę i wiele się od nich dowiedzieć i nauczyć, np. jak obsługiwać komputer czy telefon komórkowy.

Po analizie zebranych danych od dziadków oraz rodziców dzieci w wieku przedszkolnym mogę powiedzieć, że moja hipoteza potwierdziła się po części. Potwierdziło się, że dziadkowie i wnuki czerpią korzyści z utrzymywania ze sobą kontaktów, ale nie potwierdziła się część dotycząca konkretnych korzyści czerpanych przez wnuki i dziadków w opinii rodziców i w opinii dziadków, ponieważ rodzice i dziadkowie wskazywali w większości inne odpowiedzi niż założyłam. Założyłam, że ponad połowa badanych dziadków może aktywnie spędzić czas, podzielić się z kimś swoją wiedzą i nauczyć się czegoś od najmłodszych, a oni wskazywali, że czują się dzięki wnukom potrzebni i aktywnie spędzają czas. Wnuki dzięki dziadkom poznają tradycję i historię oraz uczą się, jak postępować w życiu, a okazało się, że jednak wnuki przede wszystkim uczą się szacunku i zdobywają cenną wiedzę. Przypuszczałam również, że ponad połowa rodziców twierdzi, iż babcia i dziadek uczą się od wnuków i przekazują im swoją wiedzę, natomiast okazało się, że czują się potrzebni i aktywnie spędzają czas. Rodzice uznali jednak, że dzieci uczą się szacunku do osób starszych i poznają tradycje rodzinne, co świadczy o tym, że ta część mojej hipotezy została sfalsyfikowana, gdyż uznałam, że wnuki w opinii rodziców uczą się od dziadków zasad i norm społecznych, a także zapoznają się z tradycjami i historią rodzinną.

„Chociaż dziadkowie nie są w żaden sposób zobligowani do wychowywania swoich wnucząt i skala ich oddziaływania może być różna, to pośród ról, które pełnią seniorzy, ta związana z byciem babcią lub dziadkiem cieszy się największym uznaniem społecznym. Literatura naukowa dotycząca tego zagadnienia nie jest bogata, choć trzeba przyznać, że autorzy coraz częściej zaczynają podejmować w rozprawach i artykułach te problematykę” (Zacłona, 2015, s. 25).

Na zakończenie warto dodać, jak pisze J. Jachimowicz, że stymulowanie rozwoju osobowego zarówno dzieci, jak i seniorów odbywa się poprzez międzypokoleniową aktywność. We współczesnym świecie starzejących się społeczeństwach, niezmiernie ważne jest rozbudzanie świadomości społecznej i konieczności bliskich kontaktów międzygeneracyjnych z których skorzystać może każda z tych grup. Wzajemna stymulacja, wspólne podejmowanie rozmaitych działań daje nowe doświadczenia, satysfakcję i radość z interakcji osobowych (Jachimowicz, 2015, s. 34-35).

Bibliografia

- Appelt, K. (2007). Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków. W: A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości* (s. 79-95). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Appelt, K., Brzezińska, A. (2006). Dziadkowie dobrzy na wszystko. *Charaktery*, 1(108), 31-33.
- Block, C.E. (2000). Dyadic and gender differences in perceptions of the grandparent – grandchild. *International Journal of Aging and Human Development*, 51(2), 85-104.
- Falkowska, J. (2002). Do czego potrzebni są dziadkowie? *Edukacja i Dialog*, 5(138), 46-48.
- Jachimowicz, J. (2015). Stymulowanie rozwoju osobowego poprzez aktywność międzypokoleniową. W: Z. Załona, R. Bernatova (red.), *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 34-41). Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Parnicka, U. (2008). Wnuki potrzebują dziadków. *Wychowawca*, 1(181), 22-24.
- Piesyk, M. (2012). Wnukowie i dziadkowie w rodzinie. *Remedium*, 7/8(233-234), 8-9.
- Ziółkowski, P. (2016). *Pedagogizacja rodziców: Potrzeby i uwarunkowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.
- Załona, Z. (2014). Relacje międzypokoleniowe wnuków i dziadków w kontekście wychowania. W: P. Piotrowski, B. Smoter, K. Gaczoł (red.), *Wychowanie. Uwarunkowania – konteksty – narracje* (s. 11-24). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Załona, Z. (2015). Gdy sam będę dziadkiem... Opinie studentów o swoich dziadkach. W: Z. Załona, R. Bernatova (red.), *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 25-33). Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.

Przyczyny i objawy odrzucenia rówieśniczego występujące wśród uczniów klas II szkoły podstawowej

(*Maria Juszczyk¹*)

Streszczenie

Poniższy tekst dotyczy przyczyn, objawów i konsekwencji odrzucenia rówieśniczego w klasie II szkoły podstawowej w oparciu o literaturę naukową oraz wyniki badań własnych. Celem badań empirycznych było lepsze zrozumienie problemu w kontekście edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ głębsze poznanie zagadnienia może pomóc nauczycielom w szybszym reagowaniu na problem odrzucenia rówieśniczego wśród uczniów.

Problematyka badacza obejmowała przyczyny odrzucenia rówieśniczego w II klasie szkoły podstawowej i objawy odrzucenia rówieśniczego zauważone przez badanych nauczycieli oraz rodziców uczniów. W badaniach brało udział 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i 30 rodziców uczniów klas II.

Słowa kluczowe: odrzucenie, grupa rówieśnicza, klasa II szkoły podstawowej, uczeń, przyczyny, objawy.

Summary

The article discusses the causes, symptoms peer rejection in the second grade of primary school. In addition to analyzing the results of my own research, I also examine this phenomenon based on scientific literature. The aim of the article is to deepen the understanding of this issue in the context of early childhood education. A better understanding of the topic may help teachers respond more quickly and effectively to cases of peer rejection among their students.

The researcher's research focused on the causes of peer rejection in second-grade primary school and the symptoms of peer rejection observed by the teachers and parents of the students. Fifty early childhood teachers and 30 parents of second-grade students participated in the study.

Keywords: rejection, peer group, second grade, primary school, student, causes, symptoms.

1. Analiza przyczyn i objawów odrzucenia rówieśniczego w świetle literatury naukowej

W polskich szkołach coraz częściej występuje problem odrzucenia rówieśniczego, który negatywnie wpływa na rozwój emocjonalny i społeczny uczniów. Skuteczne wsparcie ze strony nauczycieli wymaga znajomości przyczyn i objawów tego zjawiska.

1.1. Przyczyny odrzucenia rówieśniczego wynikające z funkcjonowania dziecka w rodzinie

„Rodzina jest ważną instytucją społeczną dla socjalizacji i wychowania dzieci”² (Balika, Petrenko, Tsipan, 2021, s. 84). Już od najmłodszych lat rodzice kształtują swoje dzieci, co wpływa na ich dalszy, wielokierunkowy rozwój, również społeczny i emocjonalny.

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

² Social and pedagogical challenges for the modern family: actualization of the problem (Balika, Petrenko, Tsipan, 2021, s. 84) – tłumaczenie własne.

K. Musialska wyszczególniła kilka czynników związanych z odrzuceniem ucznia przez rówieśników. Należą do nich: niepełna struktura rodziny, występowanie nałogów, tj. alkoholizm lub innych zachowań patologicznych, złe relacje rodziny z najbliższym otoczeniem, a także związane z ich poglądami (Musialska, 2011, s. 59). Trzeba podkreślić, że do przyczyn odrzucenia rówieśniczego w szkole podstawowej należą nie tylko czynniki związane z aktualnym postępowaniem czy pozycją społeczną, ale też te, które są skutkiem sposobu sprawowania opieki nad dzieckiem w okresie wczesnego dzieciństwa, a także wynikające z praktyk wychowawczych w późniejszych okresach życia potomstwa (Deptuła, 2013, s. 58). Ważne są wzorce przywiązania we wczesnym dzieciństwie, ponieważ mogą one mieć negatywne skutki dla dalszego funkcjonowania dziecka w późniejszych etapach życia. „Jakość przywiązania dziecka do pierwszego opiekuna (...) warunkuje jakość przywiązania dziecka do innych osób” (Brzezińska, Wojarnik, 2003, s. 36). Odrzucenia rówieśniczego w szkole podstawowej mogą doznać ci uczniowie, którzy we wczesnym dzieciństwie doświadczyli tzw. pozabezpieczonego wzorca przywiązania. M. Deptuła opisuje następujące wzorce przywiązania, które powstają między dzieckiem a opiekunem: wzorzec bezpiecznego przywiązania i 3 typy wzorców pozabezpieczonych, czyli: ambiwalentny, unikający oraz zdeorganizowany (2013, s. 60-62). Wzorce pozabezpieczone często są czynnikami, które wpływają na doświadczenie odrzucenia rówieśniczego w szkole podstawowej. Wzorce przywiązania kształtujące się już w okresie niemowlęcym mają też duży wpływ na dalszy rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. „Znacznie niższy poziom kompetencji emocjonalnych i społecznych tych dzieci sprawia, że są one mniej pożądanymi partnerami dla rówieśników i często są przez nie odrzucane” (Deptuła, 2010, s. 101). Pozabezpieczone wzorce przywiązania mogą doprowadzić do tego, że dziecko w okresie młodszego wieku szkolnego nie będzie umiało nawiązywać kontaktów lub będzie unikać rówieśników. „Źródłem odrzucenia może być styl opieki rodzicielskiej, który powinien uwzględniać m.in. kontrolę relacji dziecka w środowisku rówieśniczym. W sprawowaniu takiej kontroli pomocne jest np. wyrażanie zgody na odwiedziny znajomych oraz pomoc w rozwiązywaniu trudności, jakie pojawiają się w grupie” (Kuśpit, 2010; za: Korbut, 2015, s. 22). Zadaniem rodziców i opiekunów jest niewątpliwie organizowanie warunków, aby dziecko miało możliwość doświadczenia kontaktów z innymi dziećmi. Brak spotkań z innymi może prowadzić do odrzucenia, ponieważ dziecko nie nabyte umiejętności komunikacyjnych i funkcjonowania w grupie.

B. Urban podkreśla, że „pewne jednostki i grupy niejako „z natury” podlegają odrzuceniu (...) członków różnych grup etnicznych i rasowych lub religijnych” (2005, s. 64). Dziecko, które urodziło się w rodzinie z odmiennymi od większości poglądami religijnymi lub należy do innej rasy, może spotkać się z odrzuceniem rówieśniczym. Należy jednak zaznaczyć, że narodowość czy wyznanie nie jest błędem rodziców, które determinuje wykluczenie ich dziecka. Mają oni prawo przynależać do danego wyznania religijnego i nie mają wpływu na rasę. Czynnikiem ten jednak czasem decyduje o odrzuceniu rówieśniczym.

Odrzucenie rówieśnicze często wynika z wczesnych doświadczeń dziecka w rodzinie, stylu wychowania i jakości więzi z opiekunami.

1.2. Przyczyny odrzucenia wynikające z funkcjonowania dziecka w szkolnej grupie rówieśniczej

Przyczyny odrzucenia rówieśniczego mogą wynikać z funkcjonowania dziecka w szkolnej grupie rówieśniczej. Na początku odniosę się do przyczyn wynikających z niskich kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka. „Stwierdzono, że (...) umiejętność odczytywania emocji i radzenia sobie z nimi, w tym zwłaszcza ze złością, wiąże się z akceptacją w grupie rówieśniczej” (Dodge, 2005; za: Deptuła, 2013, s. 167). Dzieci, które nie radzą sobie z emocjami, mogą być odrzucone przez rówieśników. M. Deptuła podkreśla, że „deficyty w zakresie rozumienia własnych emocji oraz emocji przeżywanych przez innych ludzi niewątpliwie przyczyniają się do powstawania różnic w zakresie wiedzy emocjonalnej między dziećmi odrzuconymi (...) a ich dobrze przystosowanymi rówieśnikami” (Ibidem, s. 169). Jedną z przyczyn rówieśniczego odrzucenia mogą być zatem zaburzenia kompetencji emocjonalnych dzieci.

Istotne są też przyczyny wynikające z zaburzeń kompetencji społecznych. Łączą się one z wcześniej opisanymi czynnikami odrzucenia rówieśniczego, które są konsekwencją zaburzeń kompetencji emocjonalnych. „Istnieje pozytywny związek między skłonnością dzieci do współpracy i przyjaznym nastawieniem do rówieśników a popularnością w grupie” (Green, Rechis, 2006; za: Deptuła, 2013, s. 194). Negatywne nastawienie do innych osób, w tym rówieśników, brak chęci współpracy oddziałuje na pozycję dziecka w grupie rówieśniczej. Przyczyną odrzucenia jest też łamanie reguł i norm społecznych obowiązujących w grupie, brak udzielenia pomocy innej osobie i inicjowania większej liczby kontaktów społecznych w klasie (Musialska, 2011, s. 61).

K. Musialska pisze, że odrzucenia rówieśniczego może doświadczyć uczeń, który cechuje się agresywnością, agresją realną, skłonnościami do rozwiązywania konfliktów przy pomocy siły oraz wrogim stosunkiem do rówieśników (2011, s. 59-60). Uczeń zachowujący się agresywnie, w sposób nieakceptowany przez klasę może doświadczyć odrzucenia rówieśniczego w szkole podstawowej. „Dzieci, które cechuje agresja, a także te, które jej doznają, są bardziej narażone na odrzucenie rówieśnicze, bowiem przemoc jest jednym z pierwotnych źródeł odrzucenia” (Korbut, 2015, s. 21). Podkreśla ona, że nie każdy uczeń odrzucony jest agresywny. Są też dzieci, które tej agresji doświadczają.

Przyczyną odrzucenia rówieśniczego mogą być też problemy w nauce i uczeniu się lub wysokie wyniki w nauce (Musialska, 2011, s. 61). Rówieśnicy mogą odrzucić ucznia, który zdobywa najlepsze wyniki w nauce, jak i tego, który doświadcza niepowodzeń.

Przyczyną odrzucenia wynikającą z funkcjonowania dziecka może być też jego stan zdrowia. B. Urban wyszczególniając czynniki odrzucenia rówieśniczego podkreśla również, że niektóre osoby nieuleczalnie chore mogą doświadczyć wykluczenia (2005, s. 64). Taki czynnik uwzględnia również K. Musialska, pisząc, że do czynników odrzucenia należy przewlekła choroba i wczesnodziecięce zaburzenia rozwojowe (ADHD, autyzm) (2011, s. 59). Klasa może odrzucić dziecko, które jest chore, gdyż nie będzie akceptować jego choroby, która może wiązać się z odmiennymi zachowaniami.

Można wyróżnić też przyczyny wynikające z wyglądu dziecka. Odrzucenie może być wywołane niedbałym wyglądem lub wyraźną odmiennością fizyczną (Ibidem, 2011, s. 59). Uczniowie, którzy wyglądają inaczej, mają inny kolor włosów, czy są otyli mogą doświadczyć odrzucenia rówieśniczego.

Przyczyny odrzucenia rówieśniczego wynikające z funkcjonowania dziecka mogą obejmować więc trudności emocjonalne, społeczne, zdrowotne, edukacyjne i fizyczne.

1.3. Przyczyny odrzucenia rówieśniczego wynikające z funkcjonowania środowiska szkolnego

Rówieśniczy wpływ na rozwój dziecka odbywa się poprzez:

- modelowanie, wzmacnianie oraz prowokowanie;
- tworzenie i trwanie przy uprzedzeniach, które dotyczą dzieci odrzuconych;
- kontrolowanie nisz, które są dostępne dla dzieci odrzuconych, które w efekcie są rodzajem doświadczeń społecznych dla tych dzieci (Bierman, 2004; za: Deptuła, 2013, s. 200-201).

Przyczyną odrzucenia rówieśniczego w szkole podstawowej może być też nieodpowiednie zachowanie nauczycieli. „Nauczyciele dość często stosują w pracy z uczniami środki ujemnej stymulacji:

- różnego rodzaju represje oraz kary;
- złośliwe komentarze;
- obrzucanie przezwiskami” (Zakrzewski, 2012, s. 190).

Jednym z czynników odrzucenia rówieśniczego są „trudności w kontaktach z nauczycielem” (Musialska, 2011, s. 61). M. Deptuła pisze, że „dobry kontakt z nauczycielami (...) w przypadku dzieci odrzuconych przez rówieśników pełni rolę bardzo ważnego czynnika chroniącego przed pogłębieniem się ich zaburzeń i problemów” (2013, s. 213). Nauczyciele mają trudność z zachowaniem pozytywnego stosunku do dziecka, które ciągle przeszkadza podczas lekcji i przy pomocy kar oraz krytyki pragną utrzymać porządek w klasie. Jednak ten sposób nie przynosi pozytywnych skutków, ponieważ prowadzi do wzrostu frustracji po stronie ucznia i nauczyciela. Dodatkowo uczniowie, którzy obserwują takie zachowania nauczyciela, są coraz bardziej zniechęceni do podejmowania relacji z uczniem, który ciągle zakłóca pracę w klasie i wyśmiewanie go (Bierman, 2004; za: Deptuła, 2013, s. 212). Częste karanie ucznia i komentowanie jego zachowania budzi niechęć wśród uczniów i jest przyczyną odrzucenia rówieśniczego.

Ponadto warto zaznaczyć, że kary i negatywne komentarze stanowią kolejną przyczynę odrzucenia rówieśniczego. Nauczyciele wysyłają częściej pozytywne komunikaty o wartości nagrody do dzieci akceptowanych przy małej liczbie kar, natomiast w grupie dzieci odrzuconych częściej występowały kary niż nagrody (Grochulska, 1992; za: Deptuła, 2013, s. 210). Częstszym karaniem nieakceptowanych dzieci, nauczyciel doprowadza do pogłębienia problemu odrzucenia, gdyż wysyła sygnały, które dzieci są przez niego lubiane, a które nie wzbudzają jego sympatii.

Warto zaznaczyć, że „jeśli nauczanie odbywa się według jednolitego programu dla wszystkich dzieci to te z nich, które przychodzą do szkoły gorzej przygotowane (...) mają nieduże szanse na sprostanie wymaganiom nauczyciela” (Deptuła, 2013, s. 213). Nauczyciele, którzy nie dostosowują programu nauczania do indywidualnych potrzeb swoich uczniów, przyczyniają się do doświadczania przez nich niepowodzeń szkolnych, które w konsekwencji mogą być czynnikiem odrzucenia rówieśniczego. K. Musialska napisała, że czynnikiem odrzucenia danego ucznia przez pozostałych członków klasy mogą być problemy szkolne, niepowodzenia w nauce i słabe wyniki w nauce (2011, s. 61). Przyczyny odrzucenia rówieśniczego wynikające z funkcjonowania środowiska szkolnego są bardzo poważnym problemem. Warto jednak zaznaczyć, że „niewątpliwie cenna byłaby znacznie szersza analiza tej kwestii” (Deptuła, 2013, s. 200). Odrzucenie danego ucznia nie jest tylko konsekwencją jego negatywnych zachowań, ale zbiorem czynników i procederów innych osób: uczniów i nauczycieli.

1.4. Objawy i konsekwencje odrzucenia rówieśniczego w szkole podstawowej

Należy także wspomnieć o objawach odrzucenia rówieśniczego, które może zauważyć nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i rodzic dziecka. Uczeń znajdujący się na niskiej pozycji w klasie może „odznaczać się nieśmiałością, powściągliwością, brakiem energii, brakiem zainteresowań społecznych, ociężałością i nieprzystępnością” (Sosnowska, 2011, https://cloud-2.edupage.org/cloud/Dziecko_odrzucone.pdf?z%3AjyM8V%2BybB%2BE9gGkqmpWJMS5DJFm0DhPMdFWcja1RKA%2Fmie004EXxtbu0eiz8tdo, dostęp: 04.05.2023). Unikanie kontaktu czy niska aktywność ucznia może być dla nauczyciela sygnałem ostrzegawczym, że może on doświadczać odrzucenia rówieśniczego. Ponadto, jak pisze I. Sosnowska: „inne dzieci niepopularne mogą być energiczne, lecz wykorzystują swoją energię w niewłaściwym kierunku (...) starają się zwrócić na siebie uwagę i zdobyć uznanie dokuczając innym, stosując rozmaite formy agresywnego zachowania się, na przykład krzycząc, strasząc innych, popisując się, nie przestrzegając reguł” (Ibidem). Uczniowie odrzuceni nie zawsze wykazują postawę unikania innych członków klasy. Zdarzają się takie osoby, które bardzo starają się zwrócić na siebie uwagę w negatywny sposób, tzn. dokuczają innym lub notorycznie łamią reguły obowiązujące w klasie. Należy jednak zaznaczyć, że objawy odrzucenia mogą być różne, dlatego zadaniem każdego nauczyciela jest uważne obserwowanie każdego ucznia i reagowanie na każdy zauważony symptom świadczący o tym, że konkretny uczeń jest odrzucany przez innych członków klasy.

Niezauważenie objawów i brak podjęcia oddziaływań, które będą niwelować zjawisko odrzucenia rówieśniczego, może prowadzić do poważnych konsekwencji, gdyż „Odrzucenie przez rówieśników pozostawia ślad w psychice młodej jednostki, powoduje konsekwencje bliskie (np. w młodości lub wczesnej dorosłości) i odległe (np. w dorosłości)” (Musialska, 2011, s. 84).

2. Założenia metodologiczne badań własnych

Celem badań było zebranie i analiza materiału empirycznego w kontekście sformułowanych poniżej pytań problematyki badawczej:

- 1) Jakie są przyczyny odrzucenia rówieśniczego w klasie II szkoły podstawowej?
- 2) Jakie objawy odrzucenia rówieśniczego zauważają badani nauczyciele i rodzice?

Podczas realizowania własnych badań pedagogicznych korzystałam z metody sondażu diagnostycznego. Wykorzystałam przygotowane przeze mnie narzędzia badawcze, tj. kwestionariusze ankiety dla rodziców i nauczycieli.

W badaniach wzięło udział 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Pod względem stażu pracy najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele z doświadczeniem zawodowym od 6 do 10 lat (23 osoby). Kolejną grupę tworzyło 15 nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat. Doświadczonych pedagogów, z ponad 25-letnim stażem, było 5. W grupie znaleźli się również nauczyciele z 11-15-letnim doświadczeniem (3 osoby), a także po 2 nauczycieli z przedziałów 16-20 lat i 21-25 lat. Jeśli chodzi o miejsce zatrudnienia, to 31 nauczycieli pracowało w szkołach wiejskich, a 19 – w miejskich placówkach edukacyjnych.

Drugą grupę badawczą stanowili rodzice dzieci uczących się w II klasach. W grupie tej było 28 kobiet i 2 mężczyzn. Połowa z nich (15 osób) mieszkała na wsi, a pozostali w mieście.

Badania były prowadzone od grudnia 2023 roku do kwietnia 2024 roku.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Przyczyny odrzucenia rówieśniczego w klasie II szkoły podstawowej

Podczas badań skupiłam się na poznaniu przyczyn odrzucenia rówieśniczego w klasie szkolnej. Istotne było dla mnie określenie czynników, które skutkują odrzuceniem rówieśniczym danego ucznia, które zauważane są przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i rodziców.

Na początku przedstawię materiał empiryczny, zebrany podczas badań własnych, w których udział brali nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Tabela 1

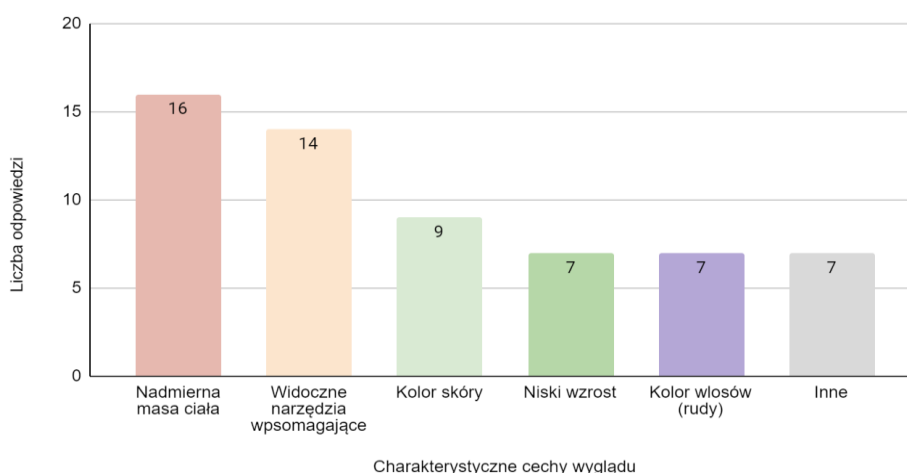
Przyczyny odrzucenia rówieśniczego w klasie II szkoły podstawowej zauważone przez nauczycieli (N=50)

Lp.	Kryterium wyboru	Ocena częstotliwości występowania określonej przyczyny					Suma wyborów
		1 (najczęściej występujące)	2	3	4	5 (najrzadziej)	
1.	pozycja społeczna rodziców odrzuconego dziecka jest niska (np. niski status materialny, praca, która nie cieszy się uznaniem społecznym)	20	10	5	2	0	37
2.	w rodzinie odrzuconego ucznia występują zachowania patologiczne (np. alkoholizm)	1	15	8	5	0	29
3.	uczeń jest wycofany, nie podejmuje interakcji z rówieśnikami, unika swoich rówieśników	5	2	13	4	1	25
4.	uczeń ma charakterystyczne cechy wyglądu (np. kolor włosów, otyłość)	3	2	1	1	17	24
5.	popularne dzieci skierowały resztę klasy na odrzucenie danego ucznia	6	7	3	2	3	21
6.	uczeń ma problemy w nauce	1	1	6	4	6	18
7.	uczeń odrzucony notorycznie łamie reguły obowiązujące w klasie/szkole	0	0	0	13	1	14
8.	uczeń jest agresywny	2	0	1	5	3	11
9.	uczeń odrzucony jest innego wyznania niż większość klasy	1	1	4	2	2	10
10.	uczeń jest innej rasy, narodowości (np. Romowie)	3	2	0	1	1	7
11.	uczeń ma dysfunkcje (np. nosi okulary, aparat słuchowy)	0	2	0	1	3	6
12.	uczeń ma zaburzenia rozwojowe (np. autyzm)	0	1	1	0	4	6
13.	uczeń jest niepełnosprawny (porusza się na wózku)	0	0	1	1	1	3
14.	uczeń jest przewlekle chory (np. cukrzyca)	0	0	0	2	1	3
15.	nauczyciel wykazuje nieodpowiednie zachowanie wobec danego dziecka (np. złośliwe komentarze, kary, faworyzowanie)	1	0	0	0	0	1
Suma wyborów		43	43	43	43	43	215

Zródło: badania własne.

Respondenci mieli możliwość wybrać spośród 5 kategorii (tabela 1) przyczyn odrzucenia rówieśniczego, które zauważają u swoich uczniów oraz ponumerować je w odpowiednich kryteriach od 1 – najczęściej występujące do 5 – najrzadziej występujące. Na to pytanie odpowiedziało 43 nauczycieli, 1 nie odpowiedział, zaś 6 osób nie zrozumiało pytania i zaznaczyło więcej niż 5 przyczyn. Łącznie zebrałam 215 odpowiedzi, po 43 w każdym kryterium. Analizując zebrany materiał, skupiłam się na wybraniu 5 najczęściej występujących przyczyn, po 1 z każdej kategorii. W tabeli zaznaczone są one kolorem zielonym. Zacznę od najczęściej wybieranej przyczyny w kryterium pierwszym, którą jest niska pozycja społeczna rodziców odrzuconego dziecka (np. niski status materialny, praca, która nie cieszy się uznaniem społecznym). Odpowiedź ta uzyskała 20 wyborów. Warto zauważyć, że przyczynę tę wskazało najwięcej badanych nauczycieli. Na pozycji drugiej, 15 respondentów zaznaczyło przyczynę odrzucenia rówieśniczego sformułowaną następująco: w rodzinie odrzuconego ucznia występują zachowania patologiczne (np. alkoholizm). W kryterium trzecim 13 osób uznało za przyczynę odrzucenia wycofanie się ucznia i nie podejmowanie przez niego interakcji z rówieśnikami. Taka sama liczba badanych w kryterium czwartym uważa, że czynnikiem wywołującym to zjawisko jest notoryczne łamanie przez ucznia reguł i norm obowiązujących w klasie/szkole. Przyczyna odrzucenia rówieśniczego określana jako „posiadanie przez ucznia charakterystycznych cech wyglądu (np. kolor włosów, otyłość)” wybrana została przez 17 badanych nauczycieli w kryterium piątym.

Warto także podkreślić, że oprócz wyżej wymienionych przyczyn odrzucenia rówieśniczego istnieją również inne czynniki, dlatego skupię się teraz na ich analizie. Na początku uwagę skieruję na odmienne cechy wyglądu odrzuconych uczniów. Podczas badań empirycznych 39 z 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zadeklarowało, że odmienności fizyczne są czynnikiem wywołującym odrzucenie rówieśnicze. Istotne jest więc określenie, jakie cechy wyglądu mają na to wpływ.



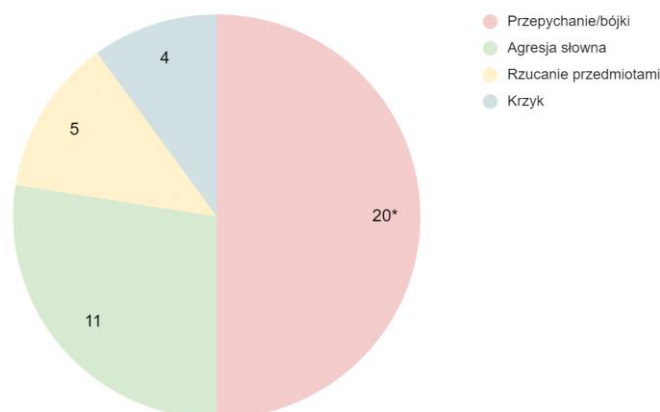
Rysunek 1. Charakterystyczne cechy wyglądu, które przyczyniają się do występowania odrzucenia rówieśniczego (N=50).

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele mieli możliwość wpisania więcej niż 1 charakterystycznej cechy wyglądu, która ich zdaniem jest czynnikiem powodującym odrzucenie rówieśnicze (rysunek 1). Łącznie 31 respondentów podało 60 odpowiedzi. Najczęściej jako

odmienność w wyglądzie podawana była nadmierna masa ciała, którą wskazało 16 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, 14 osób podało posiadanie oraz noszenie widocznych narzędzi wspomagających, którymi są: okulary korekcyjne, aparat słuchowy i aparat ortodontyczny. Badani nauczyciele do omawianych cech zaliczyli także odmienny kolor skóry – taką odpowiedź wskazało 9 osób. Po 7 wyborów uzyskały następujące kategorie odpowiedzi: niski wzrost i kolor włosów, np. rudy. Do innych odpowiedzi należą te, które bardzo rzadko były wypisane, czyli: niepełnosprawność, styl ubierania, np. brak markowych ubrań, zapach, piegi, niska masa ciała. Taką odpowiedź podało 20 spośród 30 respondentów. Pozostałe odpowiedzi to: unikanie kontaktu z innymi, nadmierna chęć dostosowania się do grupy, łamanie obowiązujących w grupie zasad, jakanie się, ładny styl pisma.

Z zaprezentowanej analizy zebranego podczas badań materiału faktograficznego wynika, że charakterystyczne cechy wyglądu mogą stanowić przyczynę odrzucenia rówieśniczego. Pragnę też skupić się na wykazywanych przez uczniów zachowaniach agresywnych, które mogą być czynnikiem występowania tego zjawiska. 23 z 50 badanych nauczycieli wskazało, że w ich klasie występują zachowania agresywne.



*Liczba odpowiedzi (N=50)

Rysunek 2. Zachowania agresywne występujące wśród uczniów klas szkół podstawowych.
Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy deklarowali, że w ich klasie szkolnej występują zachowania agresywne, zostali poproszeni o wypisanie tych zachowań. Pytanie miało charakter otwarty, dlatego respondenci mieli możliwość wypisać więcej niż 1 zachowanie agresywne. Najwięcej, gdyż 20, badanych nauczycieli wskazało, że w ich klasach występują bójki i przepychanki. 11 respondentów zauważyło wśród uczniów agresję słowną, głównie wyzwiska i wulgaryzmy. Mniejsza liczba odpowiedzi dotyczyła rzucania przedmiotami – 5 odpowiedzi, a także krzyku, który wskazały 4 osoby. Badani nauczyciele oprócz wypisania zachowań agresywnych wyrazili swoją opinię na temat tego, czy te zachowania mogą przyczynić się do odrzucenia rówieśniczego. Z zebranego materiału empirycznego wynika, że 15 osób uważa, iż uczniowie, którzy wykazują te zachowania, są odrzuceni przez członków klasy, a 8 respondentów podało odpowiedź przeciwną.

Istotne jest też zwrócenie uwagi na fakt, że zjawisko odrzucenia rówieśniczego może być spowodowane tym, że uczniowie, którzy mają dominującą, silną pozycję w klasie ukierunkowują pozostałą część grupy na odtrącenia danej osoby. Tak uważa

33 nauczycieli, którzy piszą, że zauważają dominację ucznia/uczniów, a 24 z nich twierdzi, że ta uprzywilejowana pozycja może być przyczyną odrzucenia rówieśniczego, natomiast 9 osób podaje, że dominacja uczniów nie ma wpływu na zjawisko odrzucenia rówieśniczego. Pozostali badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, czyli 15 osób, nie zauważają wśród swoich uczniów dominacji niektórych z nich, a 2 respondentów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Określając przyczyny odrzucenia rówieśniczego, warto także zwrócić uwagę na jego przyczyny, które zauważane są przez rodziców dzieci uczęszczających do klas II.

Na początku, tak jak i w przypadku materiału empirycznego zebranego od nauczycieli, przeanalizuję ogólne przyczyny odrzucenia rówieśniczego (tabela 2).

Tabela 2

Przyczyny odrzucenia rówieśniczego w szkole podstawowej w opinii rodziców dzieci (N=30)

Lp.	Kryterium wyboru	Ocena częstotliwości występowania określonej przyczyny					Suma wyborów
		1 najczęściej występujące	2	3	4	5	
1.	uczeń jest wycofany, nie podejmuje interakcji z rówieśnikami, unika swoich rówieśników	12	2	4	2	1	21
2.	w rodzinie odrzuconego ucznia występują zachowania patologiczne (np. alkoholizm)	3	3	8	2	3	19
3.	pozycja społeczna rodziców odrzuconego dziecka jest niska (np. niski status materialny, praca, która nie cieszy się uznaniem społecznym)	3	1	3	1	7	15
4.	uczeń ma charakterystyczne cechy wyglądu (np. kolor włosów, otyłość),	0	7	4	0	4	15
5.	uczeń ma dysfunkcje (np. nosi okulary, aparat słuchowy)	2	2	3	3	5	13
6.	uczeń ma zaburzenia rozwojowe (np. autyzm)	1	1	2	7	0	11
7.	popularne dzieci skierowały resztę klasy na odrzucenie danego ucznia,	4	3	0	2	0	9
8.	uczeń ma problemy w nauce	1	4	0	2	2	9
9.	uczeń odrzucony notorycznie łamie reguły obowiązujące w klasie/szkole	1	1	2	3	1	8
10.	uczeń jest agresywny	0	2	2	2	2	8
11.	uczeń jest innej rasy, narodowości (np. Romowie)	1	1	1	3	1	7
12.	uczeń jest niepełnosprawny, (porusza się na wózku)	1	1	0	2	2	6
13.	uczeń odrzucony jest innego wyznania niż większość klasy	0	1	1	0	1	3
14.	uczeń jest przewlekłe chory (np. cukrzyca)	0	1	0	1	1	3
15.	nauczyciel wykazuje nieodpowiednie zachowanie wobec danego dziecka (np. złośliwe komentarze, kary, faworyzowanie)	1	0	0	0	0	1
Suma wyborów		30	30	30	30	30	150

Źródło: badania własne.

Badani rodzice mieli możliwość wybrania 5 spośród 15 podanych przez mnie przyczyn odrzucenia rówieśniczego i ponumerowania ich od 1, czyli od najczęściej występujących, do 5, czyli rzadko występujących. Czynniki wywołujące zjawisko odrzucenia rówieśniczego, które w danej pozycji uzyskały przeważającą liczbę wyborów, w tabeli zostały zaznaczone na zielono. Według respondentów najczęściej występującą przyczyną odrzucenia rówieśniczego jest unikanie przez danego ucznia kontaktu z innymi osobami. Zyskała ona 12 wskazań na pozycji 1 oraz najwięcej zestawionych ze sobą cech, podsumowując wszystkie zaznaczone wybory przy danym kryterium. Na pozycji 2 najbardziej popularna była przyczyna, za którą uważa się odmienne cechy wyglądu, np. kolor włosów, a odpowiedź tę zaznaczyło 7 osób, zaś 8 respondentów na poziomie 3 najczęściej podawało, że w rodzinie odrzuconego dziecka występują zachowania patologiczne. Badani rodzice zauważają także, że przyczyną zjawiska odrzucenia rówieśniczego są zaburzenia rozwojowe, które znalazły się na pozycji 4. Za najrzadziej występującą respondenci uznali niską pozycję społeczną rodziny dziecka. Czynniki te wiążą się m.in z pracą rodzica/rodziców, która nie cieszy się uznaniem w społeczeństwie.

Analizując tę część zebranego materiału faktograficznego, warto porównać odpowiedzi badanych nauczycieli z wyborami rodziców. Podkreślić należy, że obie badane grupy za przyczyny odrzucenia rówieśniczego uznały: niską pozycję społeczną dziecka, występowanie patologicznych zachowań w rodzinie odrzuconego ucznia, unikanie interakcji z rówieśnikami oraz charakterystyczne cechy wyglądu. Odmienne jednak były wybory dotyczące częstotliwości występowania danych przyczyn. Nauczyciele zdecydowali, że do 5 grupy zauważonych przyczyn zaliczają notoryczne łamanie przez ucznia reguł obowiązujących w klasie, a rodzice wybrali występowanie zaburzeń rozwojowych u odrzuconego ucznia.

Badani rodzice, którzy zadeklarowali, że ich dziecko nie jest akceptowane w klasie, byli również poproszeni, aby podali powód, dlaczego ich zdaniem taka sytuacja ma miejsce. Pytanie to miało charakter otwarty, a odpowiedzi na nie udzieliło 5 respondentów. 2 osoby napisały, że ich dzieci nie cieszą się akceptacją, ponieważ nie podejmują interakcji z rówieśnikami i unikają z nimi kontaktu. Taka sama liczba osób stwierdziła, że przyczyną odrzucenia jest zbyt duża masa ciała dziecka, a 1 badany rodzic napisał, że powodem jest niski status materialny rodziny.

Należy zwrócić też uwagę na przyczynę, która jest związana z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Z zebranego materiału empirycznego wynika, że tylko 1 na 30 badanych rodziców zauważa niepokojące zachowania nauczyciela, które mogą przyczynić do występowania odrzucenia rówieśniczego. Za takie zachowanie respondent uważa ciągle chwalenie tylko wybranych uczniów. Aby przeanalizować tę przyczynę, podjęłam się obserwacji zachowań nauczycieli, które mogą mieć negatywne skutki dla pozycji konkretnych uczniów w klasie (tabela 3).

Tabela 3

Zachowania nauczycieli, które mogą przyczynić się do występowania odrzucenia rówieśniczego (N=10)

Lp.	Kategorie zachowań nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej	Liczba	
		występowania tego zachowania w czasie 90 min	nauczycieli, u których zauważyłam to zachowanie
1.	Zwracanie się do niektórych uczniów: po nazwisku, zdrobniale, podstawową formą imienia	16	4
2.	Niedostosowanie programu do potrzeb uczniów np. jednakowe zadania dla wszystkich uczniów	12	4
4.	Zwracanie się do wybranych uczniów od zwrotu: „ty zawsze” „ty nigdy” itp.	5	2
5.	Wielokrotne upominanie tylko jednego/ kilku uczniów	4	1
6.	Wielokrotne chwalenie tylko jednego/ kilku uczniów	4	1
7.	Nadanie pseudonimu jednemu uczniowi/uczniom	1	1
8.	Kilkakrotne stosowanie kar w stosunku do wybranego ucznia/ uczniów	0	0
9.	Kilkakrotne stosowanie nagród w stosunku do wybranego ucznia/ uczniów	0	0
Razem		46	13

Źródło: badania własne.

W trakcie badań obserwowałam 10 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – każdego z nich po 2 godziny lekcyjne, czyli 90 min. Na początku zaznaczę, że podczas wszystkich obserwacji badani nauczyciele łącznie wykazali 46 zachowań, które mogą być przyczyną odrzucenia rówieśniczego uczniów, a najczęściej powtarzanym było zwracanie się do wybranych uczniów zdrobnieniem imienia, a do innych po nazwisku. Sytuacje te wystąpiły 16 razy i obserwowane były u 4 badanych nauczycieli. Zwracali się oni głównie zdrobnieniami tylko do wybranych uczniów, a do pozostałych uczniów pełną formą imienia, 1 nauczyciel zwracał się do niektórych uczniów po nazwisku, nie używając ich imion. Często powtarzanym zachowaniem, które zaobserwowałam 12 razy, u 4 osób było niedostosowanie zadań do potrzeb i możliwości rozwojowych ucznia. Zauważyłam to podczas zajęć z edukacji matematycznej. Uczniowie nie mieli możliwości skorzystania z liczmanów lub innych pomocy, wszyscy musieli liczyć w pamięci, choć wielu z nich miało problemy z prawidłowym wykonywaniem zadań. Takie zachowanie prowadzi do tego, że uczeń może mieć trudności w nauce, a w efekcie

być wyśmiewany lub odrzucony przez rówieśników. Kolejnym zachowaniem było używanie w komunikatach skierowanych do konkretnych uczniów zwrotów typu „ty zawsze”, „ty nigdy”. Takich określeń użyło 2 respondentów, łącznie 5 razy. 1 badana osoba podczas zajęć 2 razy upomniała tylko wybranych uczniów, którzy rozmawiali, choć inni również przeszkadzali podczas zajęć. Natomiast 1 nauczyciel kilkakrotnie chwalił wybrane osoby, nie zwracając uwagi, że inni uczniowie również na tę pochwałę zasłużyli. 1 badana osoba zwracała się do ucznia, używając jej przezwiska „Rusia”. Warto zaznaczyć, że 4 badanych nauczycieli nie wykazało żadnego niepokojącego zachowania, które mogłoby być przyczyną odrzucenia rówieśniczego.

Na podstawie analizy wyników badań empirycznych stwierdzam, że najczęściej zauważane przyczyny odrzucenia rówieśniczego, które zauważane są przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, to: niska pozycja społeczna rodziny ucznia, występowanie patologicznych zachowań w środowisku rodzinnym, unikanie interakcji z rówieśnikami, charakterystyczne cechy wyglądu, notoryczne łamanie reguł obowiązujących w klasie i zaburzenie rozwojowe ucznia. Badani rodzice za przyczyny odrzucenia uważali: specyficzny wygląd, wycofanie w interakcjach społecznych, sytuację materialną rodziców, zaburzenia rozwojowe, jak również przejawiane w rodzinach zachowania patologiczne.

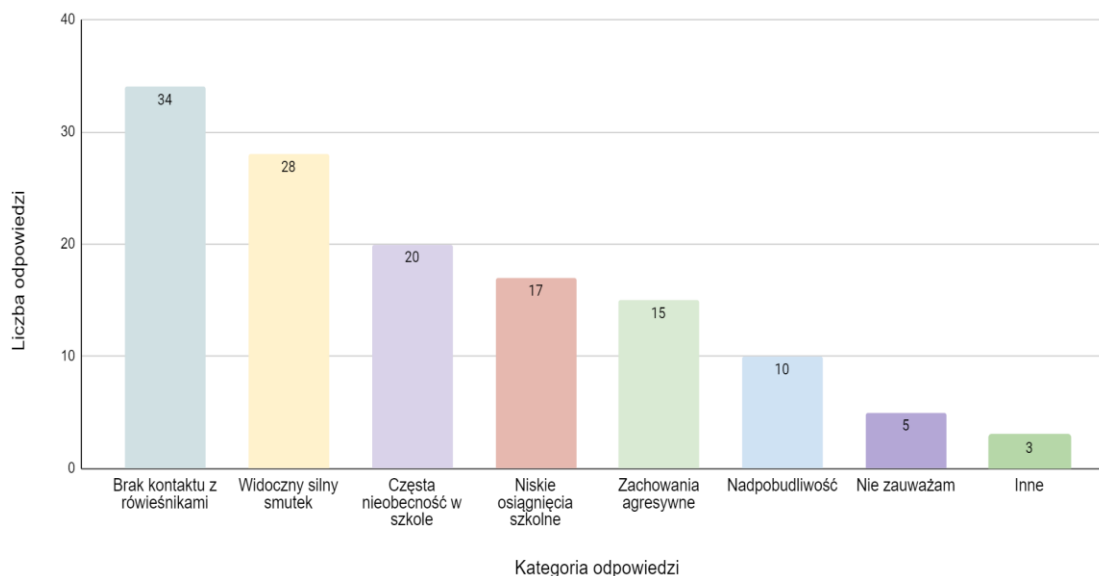
Zaznaczyć należy także, że nauczyciele przez swoje zachowanie również mogą przyczyniać się do występowania tego zjawiska w swoich klasach. Większość badanych nauczycieli wykazała przynajmniej 1 nieodpowiednie zachowanie, które powtarzane może przyczynić się do odrzucenia przez grupę rówieśniczą konkretnego ucznia.

3.2. Objawy odrzucenia rówieśniczego zauważane przez nauczycieli i rodziców

Zebrany materiał empiryczny dotyczący zagadnienia doświadczenia rówieśniczego pozwolił mi zapoznać się z objawami odrzucenia rówieśniczego, które zauważają nauczyciele i rodzice u swoich wychowanków.

Na początku skupię się na objawach, które u swoich uczniów zaobserwowali wychowawcy. Z rozmów nauczycieli z uczniami, można wnioskować, że uczniowie mogą doświadczać odrzucenia przez grupę rówieśniczą. Nauczyciele mieli możliwość napisać, co o swojej sytuacji w klasie mówi uczeń. Nauczyciele zwracają uwagę, że uczeń mówi, że nikt go nie lubi, unika kontaktu z rówieśnikami argumentując, że boi się odrzucenia lub wyśmiania, że on nikogo nie lubi i nie chce bawić się ani uczyć z rówieśnikami, a także określa negatywne emocje związane ze swoją sytuacją w klasie i w relacjach z kolegami/koleżankami.

Badani nauczyciele mieli możliwość wskazać spośród podanych objawów odrzucenia rówieśniczego te, które zauważają wśród swoich uczniów (rysunek 3).



Rysunek 3. Objawy odrzucenia rówieśniczego zauważane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=132).

Źródło: badania własne.

Respondenci mogli wybrać kilka odpowiedzi spośród podanych wariantów. Na to pytanie odpowiedziało 49 z 50 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy udzielili łącznie 132 odpowiedzi i to właśnie od tej liczby będą liczone procenty, aby przedstawić zagadnienie objawów odrzucenia rówieśniczego zaobserwowanych u uczniów.

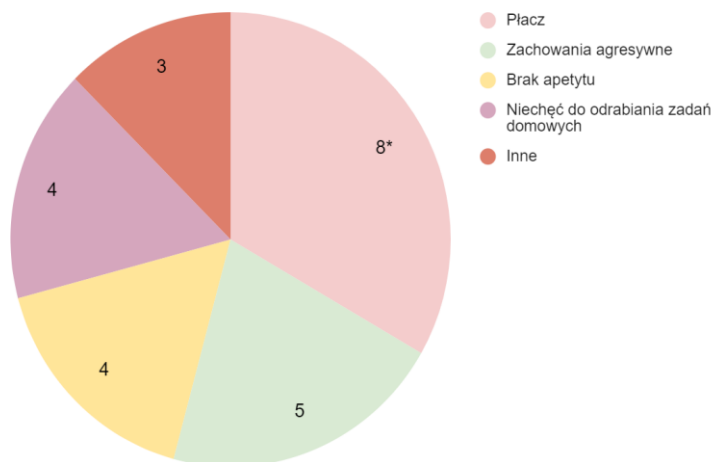
Z materiału faktograficznego wynika, że najczęściej zauważalnym, stanowiącym 29% wyborów, objawem odrzucenia rówieśniczego jest brak kontaktu z rówieśnikami. Kolejnym (21% wszystkich odpowiedzi) jest widoczny silny smutek. Nierzadko, gdyż aż w przypadku 15% wyborów, zaobserwowanym przez nauczycieli objawem jest częsta nieobecność dziecka w szkole. Ponadto respondenci zaznaczali, że zauważają u odrzuconych uczniów niskie osiągnięcia szkolne oraz zachowania agresywne, które w kolejności stanowiły 13% i 11% wyborów osób badanych. Nadpobudliwość ruchowa stanowiła 8% odpowiedzi. Chociaż jest to rzadziej obserwowany objaw odrzucenia rówieśniczego w szkole, jednak nie należy go bagatelizować. Warto również dodać, że 4% odpowiedzi stanowiły osoby, które nie zauważają ani jednego objawu tego zjawiska.

Poza możliwością wybrania kilku wariantów podanych wcześniej objawów odrzucenia rówieśniczego, badani nauczyciele mieli możliwość dopisać jeszcze własne zauważone symptomy, które stanowiły 3% wszystkich odpowiedzi. Należą do nich: brak koncentracji na zajęciach, brak rozmów z nauczycielem, a także wchodzenie w konflikt z innym uczniem i zrzucenie na niego winy.

Objawy odrzucenia rówieśniczego zauważane przez badanych nauczycieli podczas pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach stanowią podstawę do podjęcia działań mających na celu przeciwdziałanie bądź też zniwelowanie występowania tego zjawiska.

Warto jednak skupić się także na objawach, które dostrzegają u swoich dzieci rodzice, ponieważ ich wiedza jest ważna, aby można było zaplanować oddziaływania mające na celu zniwelowanie odrzucenia rówieśniczego.

Podczas badań 29 rodziców odpowiedziało na pytanie, czy zauważają u swoich dzieci jakiegokolwiek oznaki stresu. Odpowiedź twierdzącą zaznaczyło 14 osób, a pozostałe 15 osób nie zauważa u swoich dzieci oznak stresu.



*Liczba odpowiedzi

Rysunek 4. Oznaki stresu zauważane przez rodziców klas szkół podstawowych (N=30).

Źródło: badania własne.

Badani rodzice, którzy zauważają u swoich dzieci objawy stresu szkolnego (rysunek 4), zostali poproszeni o określenie tych symptomów i zaznaczenie 1 lub więcej spośród proponowanych odpowiedzi. Najwięcej, gdyż 8, osób zaznaczyło odpowiedź „płacz”. Zachowania agresywne u dzieci jako objaw stresu zaznaczyło 5 osób, a brak apetytu i niechęć do odrabiania zadań domowych wybrało po 4 badanych rodziców. Badania przeprowadzone zostały przed wdrożeniem w życie decyzji o niezadawaniu zadań domowych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Rodzice mieli możliwość wpisania innych objawów, które nie zostały uwzględnione w propozycjach. Na uzupełnienie tej opcji zdecydowały się 3 osoby, które u swoich dzieci zauważają: ból brzucha, nerwowość i złe samopoczucie. Podczas badań 9 z 30 rodziców stwierdziło także, że ich dzieci nie lubią chodzić do szkoły. Spośród 9 odpowiedzi, 3 osoby uznały, że przyczyną unikania zajęć jest brak sympatii innych członków klasy do dzieci i dokuczanie im przez rówieśników.

Kolejnym zauważalnym objawem odrzucenia rówieśniczego dziecka może być liczba kolegów/koleżanek w klasie. Większość badanych, gdyż 19 z 30, uważa, że ich dziecko ma minimum 4 bliskie osoby w klasie, które uważa za kolegę/koleżankę, a 8 rodziców twierdzi, że ich dziecko w klasie ma tylko 1 kolegę/koleżankę. Warto jednak zwrócić uwagę, że 3 respondentów zadeklarowało, iż ich dzieci nie mają w klasie żadnej bliskiej osoby. Rodzice tych dzieci twierdzą, że ich dzieci unikają kontaktu z innymi osobami. Uczniowie ci spędzają również samotnie czas podczas przerw szkolnych, z powodu nienawiązywania z nimi kontaktów lub dokuczania im przez innych członków klasy. Widać więc, że objawem odrzucenia rówieśniczego może być brak kolegów i koleżanek w klasie szkolnej.

Sygnalem dla rodzica, że dziecko może być odrzucone jest wypowiedź dziecka, która sygnalizuje, że albo ono samo jest odrzucone, albo któryś z uczniów doświadcza przykrych sytuacji w grupie rówieśniczej. Podczas badań rodzice mieli możliwość napisać, co o kolegach i relacjach w grupie opowiada po powrocie do domu ich dziecko. Odpowiedzi udzieliło 27 spośród 30 badanych rodziców, z czego 23 osoby deklarują, że ich dzieci pozytywnie wypowiadają się o swoich kolegach i koleżankach z klasy. 3 rodziców napisało, że ich dzieci nie chcą rozmawiać o szkole ani kolegach z klasy, a jeśli coś opowiadają, to ma to negatywny wydźwięk, który sugeruje, że jest ono nie lubiane przez rówieśników.

Z przedstawionych badań wynika, że większość rodziców zadeklarowała, iż ich dzieci są lubiane przez rówieśników. Na pytanie, czy podczas rozmowy dostają informację, że ktoś w klasie może doświadczyć odrzucenia rówieśniczego, odpowiedziało 29 z 30 osób, a wśród nich 9 respondentów stwierdziło, że ich dzieci sugerują, że w klasie są uczniowie odtrąceni przez innych. Badani rodzice motywowali swoje odpowiedzi, pisząc: „Mówi o chłopcu narodowości romskiej, że zaczepia dzieci i że go nie lubi i nie tylko ona go nie lubi”, „Czasem mówi że nie bawią się z jakimiś chłopakami”, „Że często płacze”. Odpowiedzi te jednoznacznie sugerują, że w klasie tych dzieci są odrzuceni uczniowie.

Istotne z punktu widzenia wychowawczego jest także to, czy badani rodzice zgłaszają swoje obawy i przypuszczenia dotyczące odrzucenia ich lub innego dziecka przez rówieśników. Jedynie 7 z 30 badanych rodziców deklaruowało, że zgłasza wychowawcy klasy takie sugestie.

Na podstawie analizy zebranego podczas badań materiału faktograficznego stwierdzam, że ponad połowa badanych nauczycieli zauważa u swoich uczniów objawy odrzucenia rówieśniczego, a najczęściej obserwują: brak kontaktów z rówieśnikami, widoczny silny smutek, częstą nieobecność w szkole i niskie osiągnięcia w nauce. Mniej niż połowa badanych rodziców zauważa u swoich dzieci objawy odrzucenia rówieśniczego, tj. stres, zachowania agresywne, niechęć do szkoły i brak kolegów w klasie.

Podsumowanie

Odrzucenie rówieśnicze może dotyczyć dzieci już na początku edukacji i prowadzić do poważnych konsekwencji. Na podstawie literatury i badań własnych stwierdzam, że jego przyczyny oraz objawy są zróżnicowane. Nauczyciel, znając mechanizmy odrzucenia, może skutecznie zapobiegać temu zjawisku i wspierać rozwój społeczny dzieci. Kluczowa jest uważna obserwacja uczniów i tworzenie bezpiecznego środowiska szkolnego.

Bibliografia

- Balika, L., Petrenko, O., Tsipan, T. (2021). Social and pedagogical challenges for the modern family: actualization of the problem. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 41(4), 83-91.
- Brzezińska, A., Wojarnik, E. (2003). Jakość wzajemnych relacji z rodzicami jako czynnik rozwoju dziecka. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 29-53). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

- Deptuła, M. (2010). Piętno samotnego dzieciństwa: przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników. *Chowanna, 1*, 95-105.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korbut, A. (2015). Przyczyny i skutki odrzucenia rówieśniczego w klasie szkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 7*, 20-27.
- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urban, B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zakrzewski, P.M. (2012). Stereotyp i etykietowanie jako zjawiska towarzyszące edukacji w szkole. *Warszawskie Studia Pastoralne, 15*, 176-196.
- Sosnowska, I. (2011). *Dziecko odrzucone w grupie*. Pobrane z: https://cloud-2.edupage.org/cloud/Dziecko_odrzucone.pdf?z%3A%20jyM8V%20BybB%20BE9gGkqmpWJMS5DJFm0DhPMdF%20Wcja1RKA%20Fmie004EXxtbu0eiz8tdo.

Percepcja zachowań ryzykownych i antyspołecznych w mediach społecznościowych przez młodzież szkół ponadpodstawowych (*Łucja Wardega*¹)

Streszczenie

Media społecznościowe stały się codziennym elementem życia młodzieży, w którym edukują się, wyrażają siebie bądź też spędzają czas na rozrywce. Młodzi ludzie mogą być szczególnie podatni na wpływy medialnych treści oraz trendów i nie zawsze mogą odpowiednio postrzegać i oceniać potencjalne zagrożenia, jakie znajdują się w mediach społecznościowych. W tekście przybliżona została tematyka mediów społecznościowych w kontekście użytkowania ich przez nastolatków. Opisane zostały wybrane zachowania ryzykowne i antyspołeczne przejawiane przez młodzież w przestrzeni wirtualnej. Zaprezentowano też metodologiczne założenia badań, które pozwoliły na zbadanie percepcji ryzykowności i szkodliwości wybranych negatywnych działań w przestrzeni mediów społecznościowych. Kolejno na podstawie zdobytych danych przeprowadzono analizę percepcji tych zachowań przez młodzież. Na podstawie wyników badań sformułowano wnioski. Treści teoretyczne i wyniki badań uzupełniono również o postulaty dotyczące praktycznej pracy pedagogicznej z młodzieżą.

Słowa kluczowe: percepcja, media społecznościowe, młodzież, hejt, cyberprzemoc, udostępnianie danych, trolling, patostreamy, wyzwania internetowe, mowa nienawiści.

Summary

Social media have become an everyday part of the lives of young people, where they educate themselves, express themselves, and spend time on entertainment. Young people may be particularly susceptible to the influence of media content and trends and may not always be able to properly perceive and assess potential threats found in social media. The text presents the topic of social media in the context of their use by teenagers. Selected risky and antisocial behaviors exhibited by young people in the virtual space are described. The text further presents the methodological assumptions of the research, which allowed for the examination of the perception of riskiness and harmfulness of selected negative activities in the social media space. Subsequently, based on the data obtained, an analysis of the perception of these behaviors by young people was conducted. The results of the research were supplemented by drawing conclusions regarding the presented data. The theoretical content and results of the research were also supplemented with postulates regarding practical pedagogical work with young people.

Keywords: perception, social media, youth, hate, cyberbullying, data sharing, trolling, patostreams, internet challenges, hate speech.

Wprowadzenie

Media społecznościowe pod kątem technologicznym są grupą aplikacji bazujących na rozwiązaniach internetowych sieci Web 2.0. Oparcie właśnie na tej sieci umożliwia użytkownikom tworzenie oraz wymianę treści wygenerowanych w tej przestrzeni (Kaplan, Haenlein, 2010, s. 61).

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Portale i aplikacje społecznościowe cechują się możliwością stworzenia własnego profilu. Każdy użytkownik może tworzyć własną, prawdziwą bądź mniej lub bardziej wykreowaną tożsamość. Ponadto użytkownicy mogą publikować własne wpisy, materiały czy grafiki. Najbardziej istotnym aspektem użytkowania tych platform jest możliwość wchodzenia w kontakty i interakcje z innymi użytkownikami. Relacje te opierają się na wymianie wiadomości, komentowaniu czy udostępnianiu szerokiej gamy materiałów bądź innych zasobów z danej platformy.

Funkcjonowanie mediów społecznościowych można wyjaśnić, posługując się metaforą plastra miodu. Dzięki takiemu przedstawieniu specyfiki tej przestrzeni można zbadać to środowisko, zrozumieć je i określić, jakie konsekwencje płyną z popularyzacji tego medium. Koncepcja ta zaproponowana przez G. Smitha łączy w sobie ujęcia zaproponowane przez M. Webba, P. Morville'a i S. Butterfielda (Kowalska, 2013, s. 208).

Poszczególnymi komponentami tej struktury jest 7 boków obejmujących: tożsamość, dzielenie się, rozmowę, relacje, reputację, grupowość i obecność (Kietzmann, Hermkens, McCarthy, Silvestre, 2011, s. 243).

Pierwszym z elementów jest tożsamość. Dotyczy on informacji, jakie użytkownicy udostępniają za pośrednictwem social mediów (Kowalska, 2013, s. 209). Mogą ujawniać swoje imię i nazwisko, płeć, wiek, wykształcenie, hobby, informacje o członkach swojej rodziny, swoje dane teleadresowe czy informacje o bieżącej lokalizacji. Budowanie tożsamości może odbywać się w sposób planowany oraz świadomy lub w sposób spontaniczny. Może być ona budowana na bazie informacji autentycznych bądź całkowicie lub częściowo zmyślonych. Z kolei z udostępnianiem danych osobowych wiążą się kwestie własnej prywatności i ochrony danych osobowych. Podczas gdy użytkownicy social mediów chętnie dzielą się swoją prywatnością, równocześnie nie chcą, by ich dane były udostępniane w niewiadomych celach (Ibidem, s. 209).

Następnym elementem jest komunikacja. Wiele serwisów społecznościowych umożliwia prowadzenie rozmów między jednostkami i między grupami. Dzięki social mediom użytkownicy mogą udostępniać swoje działania związane z działalnością dobroczynną, podróżami i innymi osiągnięciami budującymi ich internetowy wizerunek. Zgromadzone na portalach informacje pozwalają poznać opinie na temat danego wydarzenia, osób, firm czy produktów. Istnieje też możliwość prowadzenia rozmów z obserwującymi na zasadzie Q&A – odpowiadania na komentarze pod materiałami zawartymi na portalach społecznościowych (Ibidem, s. 210).

Media społecznościowe zbudowane są też wokół współdzielenia. Użytkownicy wymieniają się różnymi treściami, co w efekcie przyczynia się do nawiązywania relacji i komunikacji. Przykładowo, na platformie Pinterest użytkownicy dzielą się treściami audiowizualnymi, takimi jak filmy czy zdjęcia (Ibidem, s. 210).

Te portale, które w znacznej mierze opierają się o ideę obecności, pozyskują informacje o aktywności online i offline użytkowników. W serwisie Teams można wybrać status swojej aktywności spośród „dostępny”, „zajęty” czy „zaraz wracam”.

Z kolei element „relacji” to forma współpracy pomiędzy podmiotami w social mediach, która prowadzi do innych aktywności, takich jak współdzielenie bądź też przyjmowanie do grona internetowych znajomych. Charakter relacji w tej przestrzeni może przyjmować formę prywatną, swobodną bądź bardziej ustrukturalizowaną. Blok „reputacji” związany jest z zaufaniem. Niełatwym zadaniem bywa weryfikacja informacji. Reputacja odnosi się do treści oraz ludzi. Wyznacznikiem reputacji bywa liczba *like*,

udostępnień, wyświetleń i ocena danych treści. Ostatnim, ale nie mniej ważnym, blokiem są grupy. Serwisy społecznościowe umożliwiają grupowanie kontaktów oraz tworzenie grup i podgrup, które mogą mieć charakter zamknięty i otwarty (Ibidem, s. 208-212).

Całość lub poszczególne elementy tej koncepcji można wykorzystać do budowania lub wyjaśniania strategii działania danego medium społecznościowego.

Media społecznościowe są miejscem, w którym młodzież spędza znaczną część dziennej aktywności. Uważa się nawet, że granica między realnym a wirtualnym światem w przypadku młodzieży zatarła się (cyberprofilaktyka.pl, dostęp: 02.01.2024). Wyniki badań EU NET ADB wskazują, że wśród młodzieży istnieje przekonanie, że dowodem na istnienie osoby jest posiadanie przez nią profilu na Facebooku (Makaruk, 2013, s. 71).

Media społecznościowe nie są jedynie alternatywną formą aktywności, jednak dominują w wielu obszarach życia człowieka. Okazuje się, że nieposiadanie konta na Facebooku nie wyklucza wpływu tego portalu na człowieka. Popiołek (2015, s. 66) przytacza wypowiedź internauty, który stwierdza, że otaczają nas aktywni użytkownicy tego serwisu i opowiadają o tym, co na tym portalu zobaczyli. Wspomina także, że na stronach internetowych można znaleźć odsyłacze do Facebooka. Wobec tego zjawiska młodzież, dzieci i dorośli też pośrednio mają kontakt z portalami społecznościowymi.

Użytkownicy portali społecznościowych, w zależności od stażu uczestniczenia w konkretnej społeczności, pełnią zróżnicowane role i różnie angażują się w „życie” portalu. Najpierw użytkownik pełni rolę „zaglądacza”, który obserwuje to, co dzieje się na danej stronie. Przybiera bierną postawę. Nie dodaje komentarzy ani innych treści. Rola „zaglądacza” może przekształcić się w funkcję „nowego członka”, który bierze udział w niewielu dyskusjach i wykazuje się niskim zaangażowaniem w to, co dzieje się w obrębie portalu. Wraz ze wzrostem aktywności na danym portalu staje się „zaangażowanym użytkownikiem” (Safko, Brake, 2009; za: Pyżalski, 2012, s. 100).

To, co motywuje młodzież do założenia kont w social mediach związane jest m.in. z wcześniej wspomnianym potwierdzeniem istnienia w myśl tezy „jeśli nie masz konta w mediach społecznościowych, to nie istnieje”. Są i inne motywy, które skłaniają młodzież do aktywności w tej przestrzeni. Można do nich zaliczyć chęć zawierania nowych i podtrzymywania starych znajomości, budowanie relacji i związków lub chęć doświadczenia rozrywki bez opuszczania domu (Andrzejewska, 2014, s. 43).

Wśród aktywności młodzieży w mediach społecznościowych wyróżnia się aktualizowanie statusu, wysyłanie wiadomości, zdjęć, filmów i rozmawianie. Wręcz nawykowym zachowaniem stało się poranne lub popołudniowe sprawdzanie tego, co udostępniają inni bądź jakie komentarze pojawiły się w odniesieniu do ich własnej działalności w social mediach.

Media społecznościowe to również miejsce negatywnych, patologicznych oraz destruktywnych zjawisk. Bywa, że to oddziaływanie dominuje nad wpływem rodziców na dzieci i młodzież. Zadaniem wychowawców, pedagogów i rodziców jest więc nie tyle odcinanie młodzieży i dzieci od ich przekazu, ale też kontrolowanie tego, co płynie. Ich zadaniem jest również właściwe edukowanie medialne. Ważne jest budowanie krytycznego stosunku do treści, które pojawiają się w sieci (Forma, 2015, s. 156). Do tej przestrzeni przenikają negatywne zjawiska, jakie funkcjonują w świecie realnym. Mowa jest tu o m.in. o przestępczości. Dane gromadzone na portalach społecznościowych mogą być cennym zasobem, który interesuje internetowych złodziei tożsamości bądź wyłudzaczy danych.

Kolejnym zagrożeniem, jakie może spotkać użytkownika social mediów, jest doświadczenie różnych form przemocy ze strony innych użytkowników. Nierzadkim zjawiskiem, które przewija się w portalach społecznościowych jest *cyberbullying* oraz *hejt*. Innym zagrożeniem może być *cyberstalking*, który jest formą nękania w sferze mediów i Internetu (Andrzejewska, 2014, s. 53).

Mając na uwadze fakt, że media społecznościowe umożliwiają kontaktowanie się z ludźmi z całego świata niemalże bez ograniczeń, trzeba pamiętać o ryzyku nawiązywania relacji z osobami o niekoniecznie pozytywnych intencjach. Przyjmując obce osoby do grona znajomych można nieświadomie udostępnić wiele ważnych danych, które mogą zostać wykorzystane przeciwko użytkownikowi (Ibidem, s. 52).

Kolejnym zagrożeniem jest poświęcanie czasu na aktywność w obszarze portali społecznościowych. Zatrącenie czasu korzystania może przyczyniać się uzależnienia od nich (Goździcki, Tomczyk, 2019, s. 236). Na podstawie kryteriów DSM-IV-TR, M. Kotyśko, P. Izdebski, M. Michalak, P. Andryszak i A. Pluto-Prądyńska (2014, s. 185) określili, że uzależnienie od mediów społecznościowych charakteryzuje się wzrostem tolerancji, czyli potrzebą coraz dłuższego spędzania czasu w social mediach, by osiągnąć zadowolenie. Autorzy wymieniają też istnienie symptomów odstawienia, czyli pogorszenia się samopoczucia w przypadku zaprzestania korzystania z nich, użytkowanie sieci społecznościowych, przez dłuższy czas niż się zakładało, utracenie kontroli nad czasem spędzonym tej przestrzeni, podporządkowanie czy porzucenie innych aktywności na rzecz korzystania z sieci społecznościowych. Nie mniej ważne jest korzystanie z platform społecznościowych mimo wywoływanych przez nie problemów.

Osoby nadmiernie korzystające z mediów społecznościowych lub od nich uzależnione doświadczają dolegliwości fizycznych w postaci bólu głowy, pleców, problemów ze wzrokiem i koncentracją, cierpią na bezsensowność i mają problem z kontrolą impulsów. Mają trudności w obrębie relacji z innymi ludźmi i zaangażowaniem się emocjonalnym (Barwicka, Szymkowiak, 2012, s. 169).

Wspominając o uzależnieniu od mediów społecznościowych, warto przywołać temat *FOMO* (*fear of missing out*), utożsamianym z lękiem przed tym, że użytkownika ominą istotne informacje i poczuciem konieczności ciągłego nadążania, „bycia na bieżąco” (Popiołek, 2015, s. 67). M. Witkowska ujmuje to jako „lęk przed odłączeniem” wiążący się z nadużywaniem telefonu, sieci, a także z portalami społecznościowymi (2019, s. 7). To właśnie rozwój sfery mediów społecznościowych nadał nowego znaczenia temu terminowi (Witkowska, 2019, s. 7), który znany był początkowo jako obawa przed niewykorzystaniem możliwości lub zatrącenie radości wywołanej wyczerpaniem możliwości (Jupowicz-Ginalska, Jasiewicz, Kisilowska, Baran, Wysocki, 2018, s. 4).

Grupą, która szczególnie narażona jest na to zagrożenie, są nastolatki. Czynnikiem, który sprzyja popadnięciu w *FOMO* jest chęć bycia w kontakcie i posiadania informacji o tym, co robią przyjaciele lub znajomi. To pozwala im poczuć, że są akceptowani i są częścią grupy. Narzędziem do utrzymywania kontaktu i bycia na bieżąco są Internet i media społecznościowe (Witkowska, 2019, s. 10). *FOMO* przejawia się w obawie, że inni ludzie mają bardziej satysfakcjonujące życie. Objawia się również ciągłym sprawdzaniem aktywności znajomych, potrzebą lub przymusem relacjonowania wydarzeń ze swojego życia, potrzebą posiadania w pobliżu telefonu, aby móc w każdej chwili sprawdzić nowości (Ibidem, s. 7). Lęk przed wypadnięciem z obiegu może doprowadzić

do zachowań kompulsywnych, poprzez które osoby mogą nie być w stanie oprzeć się chęci sprawdzenia treści w mediach społecznościowych (Alutaybi, Al-Thani, McAlaney, Ali, 2020, s. 5).

1. Wybrane zachowania ryzykowne młodzieży w mediach społecznościowych

1.1. Oglądanie patostreamów

Obok prospołecznych treści rozrywkowych oraz edukacyjnych młodzież na platformach społecznościowych i streamingowych może natknąć się na treści patologiczne. Jednym z takich form jest zjawisko *patostreamingu*. Pojęcie to oznacza filmy kręcone „na żywo” bez przygotowanego wcześniej scenariusza i niemających również cech filmu fabularnego. Przyrównuje się je bardziej do reportażu przedstawiającego patologiczną rzeczywistość *patostreamera* – osoby, która transmituje te treści (Angielczyk, 2019, s. 49).

Zarówno L. Bergcholc (2022, s. 341-352), jak też D. Bek i M. Popiołek (2019, s. 247-262) za przedstawicieli tego zjawiska podają postacie Daniela „Magicala” Zwierzyńskiego oraz Marcina „Rafonixa” oraz „Gurala i Rafatusa”. Daniel „Magical” podczas transmisji pił alkohol, stosował przemoc fizyczną i słowną wobec innych, w tym wobec własnej matki, a także pochwalał morderstwo Pawła Adamowicza – prezydenta miasta Gdańsk. *Patostreamer* „Rafonix” podobnie jak poprzednik upijał się, agresywnie odnosił się do innych i groził użyciem przemocy. Patotwórca „Gural” prezentował treści seksistowskie, namawiał małoletnie dziewczynki do rozbierania się podczas transmisji, groził i podlegał do przemocy. „Rafatus” znany był z upijania się i bicia swojej partnerki (Bek, Popiołek, 2019, s. 253-254).

Patologiczne transmisje live mogą prowadzone być w pojedynkę lub przy udziale kilku osób, które towarzyszą patotwórcy w jego wybrykach, nierzadko będąc zarówno sprawcami przemocy, jak i ich ofiarami. *Patostreamy* cechują się powtarzalnością. Im częściej odbywa się transmisja i im jest ona dłuższa, tym większe są szanse na uzyskanie pożądanej ilości *donejtów*, czyli darowizn płynących od widzów. Za przykład *patostreamera* cechującego się wysoką aktywnością jest Daniel „Magical”, który transmitował swoje poczynania nawet kilka tygodni pod rząd (Bergcholc, 2022, s. 345).

1.2. Uczestnictwo w niebezpiecznych wyzwaniach internetowych

W ciągu ostatnich kilku lat niemałą popularnością wśród nastolatków cieszą się internetowe wyzwania, tzw. *challenge*. Młodzież chętnie podejmuje wyzwania, ponieważ poprzez udział w nich próbuje ukazać swoją odwagę, siłę, wyjątkowość i wytrzymałość. W takich sytuacjach może wykazać się niezależnością, sprawdzić swoje umiejętności i potencjał. Nastolatki mogą zdobyć pożądaną pozycję bądź poparcie pewnej grupy, z którą się utożsamiają. Wyzwania internetowe traktowane są przez młodzież jako rytuał przejścia. Dla zdobycia aprobaty są w stanie nawet narazić się na niebezpieczeństwo.

Jednym ze skrajnie niebezpiecznych wyzwań ostatnich lat był „The Blue Whale Challenge”. To jedno z wyzwań obejmujących zadania wymagające samookaleczenia i popełnienia samobójstwa (Bada, Clayton, 2020, s. 1). Ta interaktywna gra polega na wykonywaniu zadań przydzielonych przez „opiekuna”. Według listy 50 zadań, jakie można było znaleźć na platformie społecznościowej Reddit, osoby podejmujące wyzwania musiały budzić się o dziwnych porach, np. 4:20, słuchać psychodelicznej muzyki czy oglądać przerażające filmy. To jedno z mniej ryzykownych wyzwań. Challenge

obejmował także akty samookaleczania, np. wycinanie figury wieloryba żyłką na swojej skórze, nacinania ust, zrobienie czegoś, co spowoduje, że będzie czuł się źle. Obecne były także zachowania bezpośrednio narażające życie, takie jak: stanie na krawędzi mostu. Ostatecznym zadaniem był skok z wysokiego budynku, który miał odbierać uczestnikowi życie (Khattar, Dabas, Gupta, Chopra, Kumaraguru, 2018, s. 1-2). W mediach społecznościowych krążyły brutalne obrazy pokaleczonych rąk uczestników wyzwania.

1.3. Zachowania ryzykowne związane z udostępnianiem i odbieraniem treści w mediach społecznościowych

W ostatnich latach, przy udziale m.in. mediów społecznościowych, znacznie przesunęła się granica między prywatnością i intymnością a tym, co użytkownicy chcą udostępnić innym osobom w serwisach społecznościowych.

Użytkownicy portali często umieszczają swoje zdjęcia, dane teleadresowe, obecną lokalizację, informacje o swoich ulubionych miejscach (Mochocki, 2022, s. 496). Chęć pokazania swojego życia czy określenia swojej tożsamości popycha nastolatków do całkowitej lub częściowej rezygnacji ze swojej prywatności. A. Andrzejewska (2014, s. 48) wskazuje, że to właśnie młodzież jest grupą, która jest „wylewna” w serwisach społecznościowych. Twierdzi też, że otwartość w zakresie dzielenia się informacjami o sobie można nazwać ekshibicjonizmem.

Warto zwrócić uwagę też na to, że raz już udostępnione treści na serwisach takich jak YouTube czy Facebook mogą być czytane i oglądane przez użytkowników tych portali na długo po ich zamieszczeniu (Levinson, 2010, s. 205). Nawet po dość szybkim usunięciu materiał może być szybko powielony przez innych użytkowników portalu. Przykładem mogą być internetowe transmisje, które nawet jeśli nie zostaną zapisane przez administratora, mogą dalej krążyć w sieci w postaci fragmentów nagranych na drodze przechwycenia treści ekranu czy retransmitowania smartfonem.

2. Wybrane zachowania antyspołeczne młodzieży w mediach społecznościowych

2.1. Cyberprzemoc (*cyberbullying*)

Przemoc, jaka istnieje w świecie rzeczywistym, przenikła też do przestrzeni wirtualnej, w tym do mediów społecznościowych. Pojęcie cyberprzemocy stosuje się zamiennie z hasłem *cyberbullying*, którym określa się „intencjonalne, wrogie i powtarzalne zachowanie pojedynczych osób lub grup, którego celem jest skrzywdzenie drugiej osoby, większej grupy lub zbiorowości, realizowane za pomocą nowych technologii komunikacji – Internetu, telefonów komórkowych oraz innych urządzeń elektronicznych” (Malinowska-Cieślik, 2015, s. 212).

Najczęstszymi formami cyberprzemocy w mediach społecznościowych jest agresja słowna. Ośmieszające, upokarzające komentarze to tylko jedno z wielu przejawów działań cyberagresorów. Nierzadko posuwają się oni do umieszczania przerobionych zdjęć i filmów, które powodują poczucie upokorzenia. Wymienia się też takie działania, jak włamanie na konto, podszywanie się pod daną osobę i publikowanie w jej imieniu obraźliwych treści na profilach użytkowników danego medium społecznościowego. Znamiona cyberprzemocy nosi też wykluczanie ze znajomych, ignorowanie działalności oraz szantażowanie i ujawnianie czyichś sekretów czy poufnych informacji (Borkowska, 2019, s. 8).

Inną postacią tego zachowania jest *flaming*, czyli wymiana zdań o charakterze agresywnym między uczestnikami publicznych kanałów komunikacji. Występuje to np. w przestrzeni grup dyskusyjnych (Szpunar, 2009, s. 71).

Zjawisko *cyberbullyingu* można rozpatrywać w wymiarze nierównowagi sił, intencjonalności i powtarzalności.

Nierównowaga sił spowodowana może być większymi kompetencjami cyberagresorów w zakresie korzystania z nowych technologii. Biorąc pod uwagę intencjonalność, trzeba zwrócić uwagę na to, że sprawcy mogą nie zdawać sobie sprawy, że krzywdzą kogoś ze względu na chociażby mniejszą niż w kontakcie bezpośrednim możliwość percepcji sygnałów niewerbalnych. W przypadku cyberprzemocy element powtarzalności wynikać może z faktu, że materiał raz zamieszczony w mediach społecznościowych bywa wielokrotnie kopiowany i obecny jest na różnych platformach długotrwale. Na skutek tego ofiara cyberprzemocy doświadcza wiktyimizacji wtórnej (Pyżalski, 2012, s. 127-128).

W przypadku nastolatków wyśmiewające komentarze mogą przenieść się ze sfery wirtualnej na grunt szkolny i rówieśniczy. Powoduje to sytuację, w której nawet gdy konto w mediach społecznościowych zostanie usunięte, ofiara odetnie się od krzywdzących treści występujących w Internecie, dalej będzie ona doświadczała krzywd i szkód spowodowanych atakiem agresora.

2.2. Hejt i mowa nienawiści

Dość istotnym problemem dotyczącym aktywności młodzieży w mediach społecznościowych jest zjawisko *hejtingu*, czasem zamiennie określane mową nienawiści.

Hejt to pojęcie, które wywodzi się od spolszczonego słowa „*hate*”, które oznacza nienawidzić, nienawiść. Według *Słownika Języka Polskiego* hejt ma 2 znaczenia. Pierwsze z nich wskazuje, że *hejtem* jest „obraźliwy i zwykle agresywny komentarz internetowy” (sjp.pl, dostęp: 31.05.2024), a drugie odnosi się do szerszego spektrum tego zjawiska, przyjmując, że jest to „mówienie w sposób wrogi i agresywny na jakiś temat lub o jakiejś osobie” (Ibidem). Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego, definiując *hejt* zwraca uwagę, że tego typu internetowe komentarze są obraźliwe, prowokacyjne, skrajnie krytykujące (nowewyrazy.uw.edu.pl, dostęp: 31.05.2024).

Pokrewnym pojęciem w stosunku do *hejtu* jest mowa nienawiści. Zdaniem Rosińskiej (2017, s. 12), mowa nienawiści zawiera się w *hejcie* i nie jest jego jedynym elementem, gdyż zalicza tam się też agresywne wyrażenia, które przeczą dobremu i kulturalnemu wychowaniu.

Hejt i mowa nienawiści mogą być postrzegane jako forma cyberprzemocy z użyciem np. serwisów społecznościowych. K. Garwol (2019, s. 158) twierdzi, że mowa nienawiści jest formą przemocy, która nie wymaga większych nakładów finansowych i intelektualnych.

Analizując różne definicje *hejtu*, A. Naruszewicz-Duchlińska (2021, s. 313) ustaliła, że istnieją pewne cechy *hejtu*, które często występują w wielu jego określeniach. Argumenty hejterów nie cechują się merytorycznością i rzeczowością. Ich reakcje nie są racjonalne, często są podejmowane pod wpływem emocji, są agresywnie i obraźliwie. *Hejt* jest wyrazem nieprzestrzegania zasad etykiety i netykiety. Częstym zabiegiem jest też ukrywanie swoich danych osobowych pod pseudonimami, które mają zapewnić *hejterom* pozorną anonimowość. Swoją niekonstruktywną krytyką, kierując się złymi intencjami, atakują wszystko i wszystkich.

2.3. Trolling

Innym negatywnym zjawiskiem, którego sprawcami mogą być adolescenty jest *trolling*. To zachowanie umyślne, nakierowane na skłócenie internetowej grupy, społeczności (Jachyra, 2011, s. 253). To nachalne i wulgarne prowokowanie uczestników danej społeczności internetowej do dyskusji. To przejaw agresji manipulacyjnej oraz instrumentalnej (Kolek, 2018, s. 48). Miejscem działalności *trolla* są najczęściej grupy, czaty i fora dyskusyjne, na których toczy się wymiana zdań między użytkownikami danego portalu (Jachyra, 2011, s. 253). W tej przestrzeni prowokuje się użytkowników do dyskusji i nierzadko kłótni. Publikuje się wiadomości, które nie są zgodne z tematem danej konwersacji, charakterem grupy lub społeczności (Brosch, 2014, s. 30).

Początkowo *trolling* służył do wywoływania negatywnych, emocjonalnych reakcji u innych użytkowników. Była to aktywność zapewniająca trollom zabawę. Obecnie *trollingiem* zajmują się także zorganizowane grupy, które są sympatykami różnych poglądów (Szulc, 2020, s. 145) lub pracują na zlecenie podmiotów z branży marketingu internetowego i politycznego (Grycuk, 2021, s. 3). Przedmiotem *trollingu* może być autopromocja, cel w postaci określonej osoby bądź instytucji oraz określony temat, np. związany z religią czy ideologią. Aspektem niezbędnym do zrozumienia działalności *trolli* internetowych są ich pobudki, skłaniające do antyspołecznej działalności w społecznościowych mediach. Czynniki psychologicznymi, które mają wpływ na takie zachowania to skłonności sadystyczne lub frustracja. *Troll* może czynić to z powodu chęci zabawy, uzyskania aprobaty członków danej społeczności, utwierdzenia w słuszności własnych poglądów czy chęci czerpania korzyści finansowych (Garbowski, 2017, s. 72).

3. Założenia metodologiczne badań własnych

Prowadzone badania zorientowane zostały wokół percepcji zachowań ryzykownych i antyspołecznych w przestrzeni mediów społecznościowych. Ich celem było ustalenie, czy istnieje różnica między postrzeganiem zachowań ryzykownych i antyspołecznych przez młodzież przejawiającą oraz nieprzejawiającą zachowania ryzykowne i antyspołeczne.

Obserwacja aktywności młodzieży w mediach społecznościowych i ich zachowanie w świecie rzeczywistym, nacechowane oddziaływaniem treści internetowych skłoniły mnie do zorientowania badań wokół postrzegania danych form zachowań o charakterze niekoniecznie sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi i funkcjonowaniu młodzieży.

To, jak ludzie postrzegają różne osoby, przedmioty i zjawiska ma znaczenie w kształtowaniu się ich postaw, a także zachowań w tym przypadku wobec nowych technologii i innych użytkowników mediów społecznościowych. Wobec tego problematyka badawcza obejmuje następujące pytania:

P1: Czy istnieją różnice w percepcji ryzykowności zachowań ryzykownych między osobami angażującymi a nieangażującymi się w te zachowania w mediach społecznościowych?

P2: Czy istnieją różnice w percepcji szkodliwości zachowań antyspołecznych między osobami angażującymi się a nieangażującymi się w te zachowania w mediach społecznościowych?

Podanym problemom badawczym przypisane zostały hipotezy, których trafność zostanie później zweryfikowana. Brzmia one następująco:

H1: Istnieją różnice w percepcji szkodliwości zachowań antyspołecznych między osobami angażującymi się a nieangażującymi się w te zachowania w mediach społecznościowych.

H2: Istnieją różnice w percepcji zachowań ryzykownych między osobami angażującymi a nieangażującymi się w te zachowania w mediach społecznościowych.

Do zdobycia materiału badawczego posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Wykorzystano technikę badań ankietowych. W badaniach kluczową rolę odegrało samodzielnie skonstruowane narzędzie pn. Kwestionariusz Postrzegania Zachowań Ryzykownych i Antyspołecznych w Mediach Społecznościowych. Składał się on z 4 krótkich opisów sytuacji i 2 zdjęć postów, na jakie natknąć się mogą użytkownicy mediów społecznościowych. Przypadki znajdujące się pod numerami 1, 2 i 3 dotyczą percepcji zachowań antyspołecznych, a pytania od 4 do 6 – treści skłaniających do zachowań ryzykownych w mediach społecznościowych lub przeniesienia ich do świata rzeczywistego.

Pierwszy przypadek był opisem sytuacji, w której ktoś zakłada fałszywy profil w mediach społecznościowych, używając do tego danych innej osoby i umieszcza posty w jej imieniu. Sytuacja ta miała obrazować jedną z wielu form cyberprzemocy.

Kolejny przypadek symulował post, jaki internetowy *troll* może zamieścić na portalu społecznościowym w celu wprowadzenia użytkowników w błąd, wprowadzenia dezinformacji w daną społeczność i zachęcenia do kliknięcia w odnośnik, który tak naprawdę nie rozwiązuje wątpliwości użytkowników co do treści posta, który napisał *troll*.

Inna sytuacja obrazowała stosowanie mowy nienawiści. Opis dotyczył publikowania przerobionych zdjęć w celu ośmieszenia danej osoby i/lub zachęcania innych do wyśmiewania danej osoby. Pytanie czwarte odnosiło się do oceny ryzykowności oglądania *patostreamów*, czyli internetowych transmisji live lub ich retransmisji przedstawiających akty przemocy, nadużywania alkoholu i innych używek oraz inne formy patologicznych zjawisk społecznych. Przedostatnia sytuacja tyczyła się udostępniania swoich danych, zdjęć i innych istotnych informacji o sobie użytkownikom portali społecznościowych znanych tylko i wyłącznie z tej przestrzeni. Odnosiła się do ryzyka pozyskania prywatnych danych przez osoby, które mogą mieć różne, niekoniecznie dobre zamiary wobec wykorzystania danych innych użytkowników. Do zobrazowania treści związanych z internetowymi wyzwaniem wygenerowano przykładowy post (sytuacja 6) opisujący jedno z możliwych zadań, jakie ma wykonać osoba angażująca się w to wyzwanie. W tym przypadku była to symulacja nakłonienia uczestników wyzwania do bardzo niebezpiecznego zachowania, narażającego życie i zdrowie.

Do każdego przypadku podporządkowane zostało pytanie, które dotyczy oceny szkodliwości bądź też ryzykowności danego zachowania. Do każdego pytania przyporządkowane były odpowiedzi uwzględniające 5-stopniową skalę Likerta. Respondenci mieli wybór między odpowiedziami „zdecydowanie tak” (1), „raczej tak” (2), „ani tak, ani nie” (3), „raczej nie” (4) oraz „zdecydowanie nie” (5). Celem zastosowania tego narzędzia była chęć poznania subiektywnego spostrzegania zachowań ryzykownych i antyspołecznych w mediach społecznych przez młodzież angażującą i nieangażującą się w zachowania antyspołeczne i ryzykowne.

Grupę badawczą stanowiło 106 uczniów publicznych oraz niepublicznych szkół ponadpodstawowych z terenu powiatów: limanowskiego i nowosądeckiego. Wiek badanych oscylował w granicach 15-20 lat. Wśród respondentów znalazły się osoby zarówno przejawiające zachowania ryzykowne oraz antyspołeczne, jak i nieprzejawiające tych zachowań.

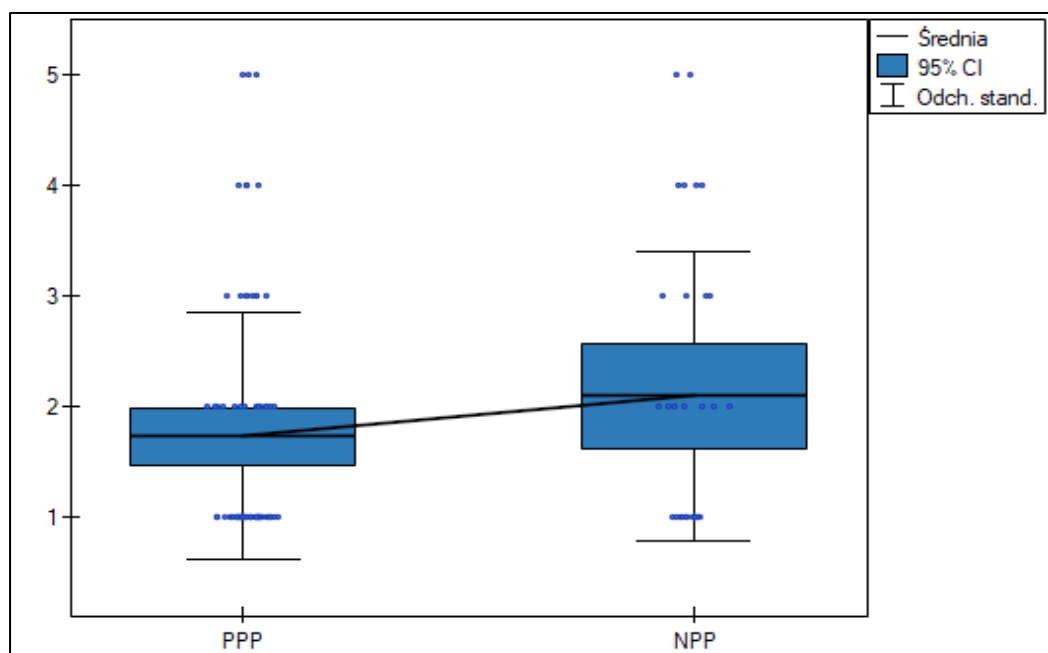
Badania prowadzone były w okresie od 12 maja do 7 czerwca 2024 roku z wykorzystaniem mediów społecznościowych jako przestrzeni umożliwiającej dotarcie do większej liczby respondentów.

4. Analiza wyników badań własnych

Analiza danych pozyskanych na drodze prowadzonych badań prowadzona była w 2 programach umożliwiających prowadzenie obliczeń statystycznych: Microsoft Excel i PQStat. Zastosowano test U Manna-Whitneya.

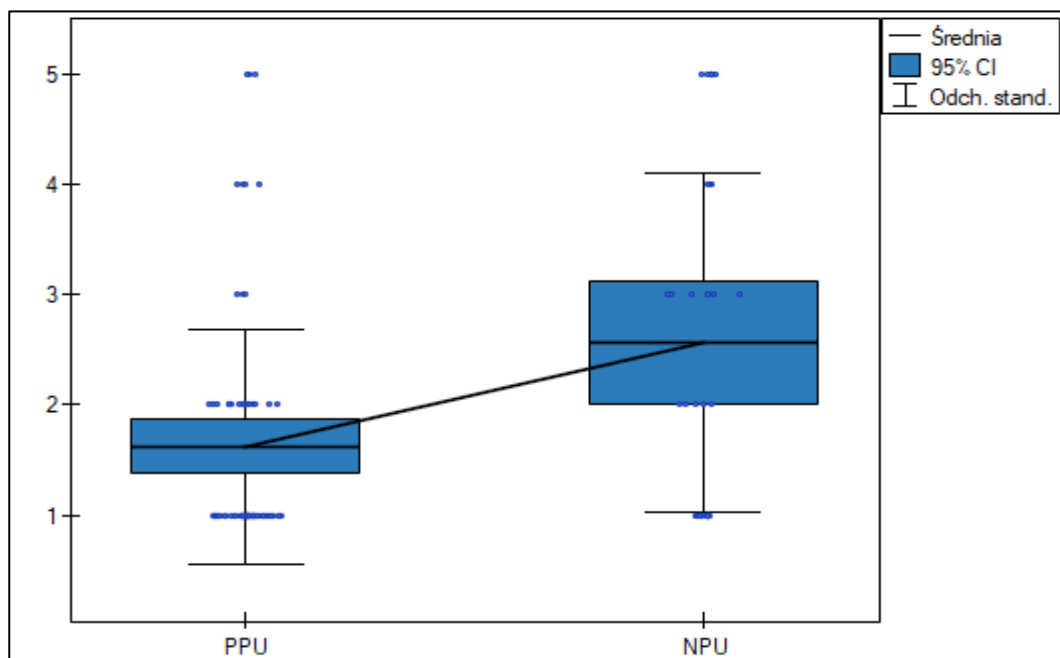
Prezentacja wyników w zakresie różnic w percepcji ryzykowności zachowań ryzykownych w mediach społecznościowych

Percepcja ryzykowności oglądania patostreamów



Rysunek 1. Ocena ryzykowności oglądania patostreamów przez osoby angażujące się w zachowania ryzykowne (PPP) a nieangażujące się w te zachowania (NPP) w mediach społecznościowych. Źródło: badania własne.

Analiza różnic w percepcji ryzykowności oglądania patostreamów wśród osób angażujących (PPP) i nieangażujących się (NPP) w zachowania ryzykowne, ze względu na rozkład inny niż normalny dokonana została przy użyciu testu U Manna-Whitneya. Wykazano, że różnica między PPP ($M=1,73$ $SD=1,11$) a NPP ($M=2,09$; $SD=1,30$) nie jest istotna statystycznie. Ustalono różnicę na poziomie $p=0,146528$.

Percepcja ryzykowności udziału w niebezpiecznych wyzwaniach

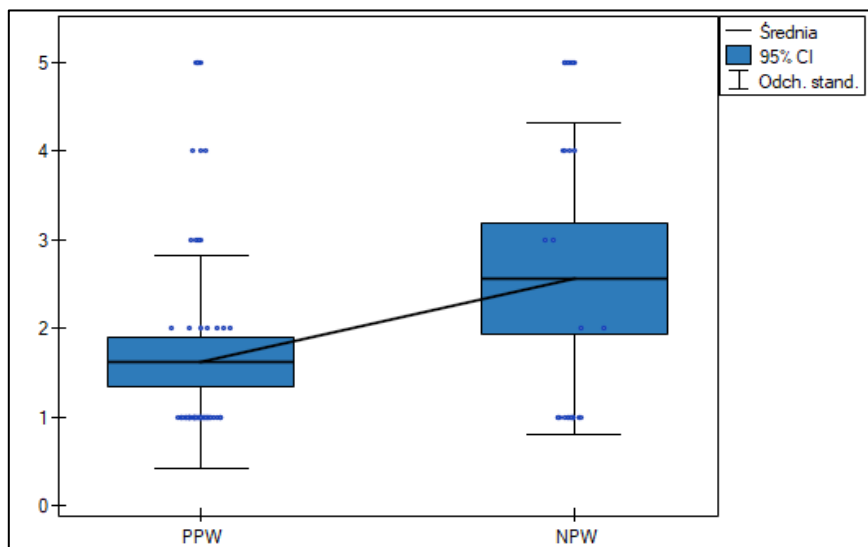
Rysunek 2. Ocena ryzykowności udziału w niebezpiecznych wyzwaniach przez osoby angażujące się (PPW) i nieangażujące się (NPW) w zachowania ryzykowne w mediach społecznościowych. Źródło: badania własne.

Badanie różnic w percepcji ryzykowności udziału w niebezpiecznych, internetowych wyzwaniach u osób angażujących się w zachowania ryzykowne - PPW ($M=1,62$; $SD=1,20$) a nastolatkami, którzy się nie angażują - NPW ($M=2,56$; $SD=1,76$) dokonane za pomocą testu U Manna-Whitneya pozwoliło ustalić, że różnica w tym zakresie występuje na poziomie $p=0,006289$. Jest to różnica istotna statystycznie.

Percepcja ryzykowności udostępniania swoich danych

Analiza danych dotyczących różnic w percepcji ryzykowności udostępniania własnych danych osobistych osób angażujących się (PPU) w zachowania ryzykowne ($M=1,62$; $SD=1,07$) i nieangażujących się (NPU) w nie ($M=2,56$; $SD=1,54$) dokonana za pomocą nieparametrycznego testu dla grup niezależnych U Manna-Whitneya pozwala ustalić, że istnieje istotna różnica statystyczna w badanym zakresie. Różnica jest istotna na poziomie $p=0,001169$. Co ciekawe, angażujący się w zachowania ryzykowne surowiej oceniają ryzykowność udostępniania informacji o sobie, a pomimo tego angażuje się w taką aktywność.

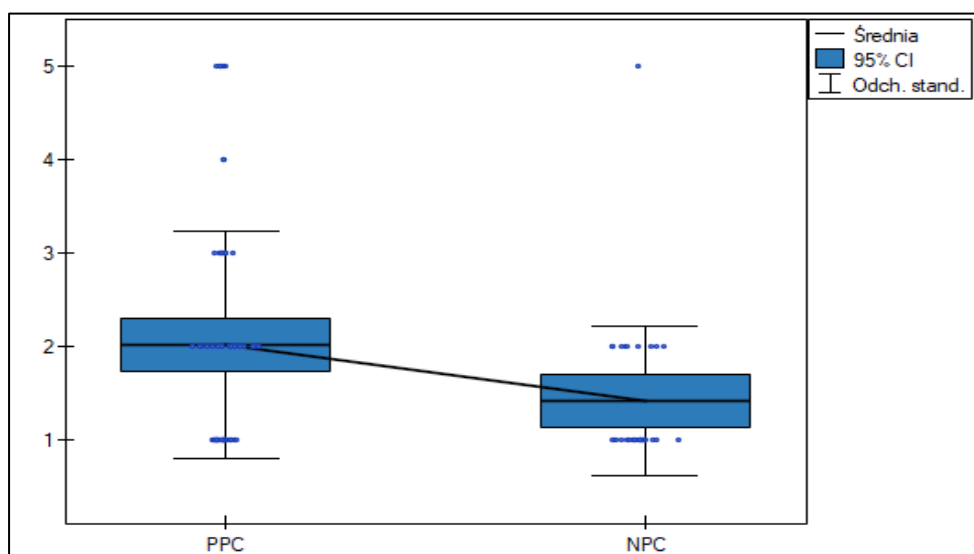
Prezentacja wyników w zakresie różnic w percepcji szkodliwości wybranych zachowań antyspołecznych w mediach społecznościowych



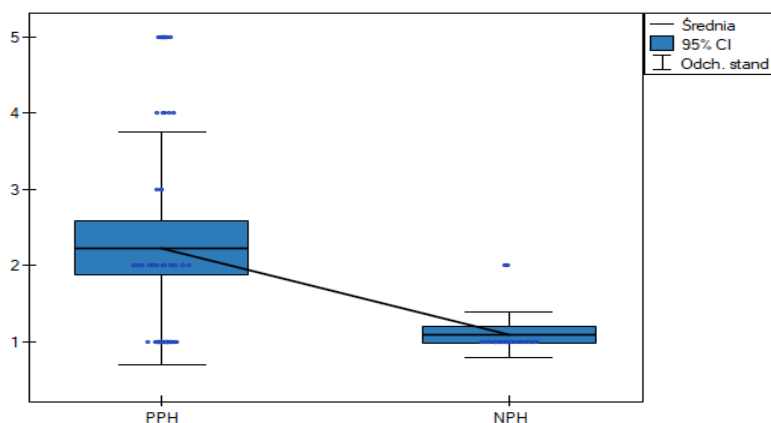
Rysunek 3. Ocena ryzykowności udostępniania danych osób angażujących się (PPU) i nieangażujących się (NPU) w zachowania ryzykowne w mediach społecznościowych. Źródło: badania własne.

Percepcja szkodliwości cyberprzemocy

Analizie poddano ocenę zachowania noszącego znamiona cyberprzemocy. Ustalano, czy istnieje różnica w percepcji szkodliwości cyberprzemocy między osobami angażującymi (PPC) ($M=2,01$; $SD=1,22$) i nieangażującymi się (NPC) w te zachowania ($M=1,41$; $SD=0,80$). Z uwagi na to, że rozkład danych jest inny niż normalny zastosowano nieparametryczny test U Manna-Whitneya dla grup niezależnych. Wykonanie go pozwoliło ustalić, że istnieją istotnie statystycznie różnice w percepcji *cyberbullyingu* ($p=0,007262$). Nieangażujący się w zachowania antyspołeczne dostrzegają większą szkodliwość stosowania cyberprzemocy wobec innych użytkowników.



Rysunek 4. Ocena szkodliwości cyberprzemocy przez osoby angażujące się (PPC) i nieangażujące się w zachowania antyspołeczne (NPC) w mediach społecznościowych. Źródło: badania własne.

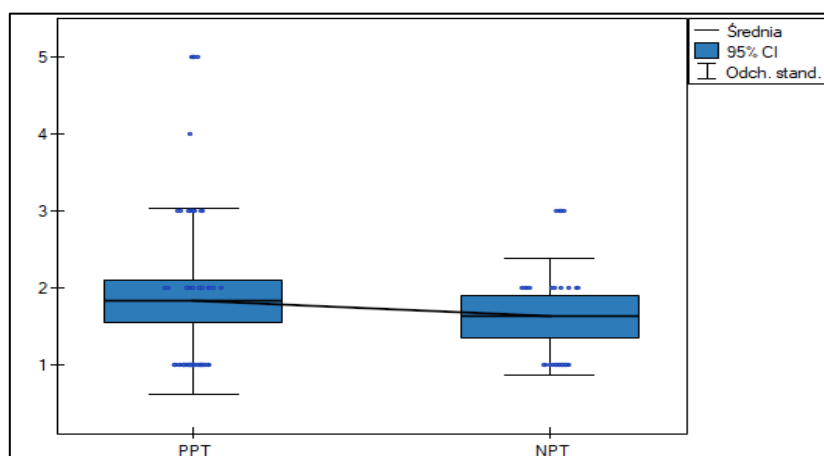
Percepcja szkodliwości mowy nienawiści

Rysunek 5. Ocena szkodliwości mowy nienawiści (hejtu) osób angażujących się (PPH) i nieangażujących się w zachowania antyspołeczne (NPH) w mediach społecznościowych. Źródło: badania własne.

Analiza różnic w percepcji mowy nienawiści (*hejtu*) ze względu na rozkład inny niż normalny prowadzona była za pomocą testu U Manna-Whitneya. Ustalono, że istnieją istotne różnice w percepcji szkodliwości *hejtu* między angażującymi się (PPH) w zachowania antyspołeczne ($M=2,23$; $SD=1,53$) a nieangażującymi się (NPH) w nie ($M=1,09$; $SD=0,30$). Różnica jest istotna na poziomie $p=0,0001$. Przejawiający zachowania antyspołeczne łagodniej oceniają społeczną szkodliwość mowy nienawiści kierowanej w stronę innych użytkowników społeczności portali.

Percepcja szkodliwości trollingu

Kolejno poddano analizie percepcję *trollingu* osób angażujących się (PPT) oraz nieangażujących się (NPT) w zachowania antyspołeczne. Z uwagi na inny niż normalny rozkład danych zastosowano test U Manna-Whitneya. Analiza statystyczna danych pozwoliła na ustalenie, że nie istnieją statystycznie istotne różnice w percepcji szkodliwości tej formy antyspołecznego zachowania. Różnice między PPT ($M=1,83$; $SD=1,21$) a NPT ($M=1,63$; $SD=0,75$) na poziomie $p=0,915143$ nie są statystycznie istotne. Nieangażujący się w zachowania antyspołeczne surowiej oceniają szkodliwość *trollingu* obecnego w mediach społecznościowych.



Rysunek 6. Ocena szkodliwości trollingu przez osoby angażujące się w zachowania antyspołeczne (PPT) i nieangażujące się w te zachowania (NPT) w mediach społecznościowych. Źródło: badania własne.

Wnioski

Analiza zebranych danych pozwoliła na zweryfikowanie założonych uprzednio hipotez. Z badań wynika, że:

H1: Istnieją różnice w percepcji zachowań ryzykownych między osobami angażującymi a nieangażującymi się w te zachowania w mediach społecznościowych.

Hipoteza częściowo potwierdziła się. Istotne różnice istnieją w postrzeganiu udostępniania własnych danych i niebezpiecznych wyzwań internetowych. Nieistotne różnice wychwycono w obszarze percepcji *patostreamów*.

H2: Istnieją różnice w percepcji szkodliwości zachowań antyspołecznych między osobami angażującymi się a nieangażującymi się w te zachowania w mediach społecznościowych.

Hipoteza częściowo się potwierdziła. Istotne różnice występują w percepcji mowy nienawiści oraz cyberprzemocy. Istotnych różnic nie ustalono w kontekście percepcji *trollingu*.

Różnice w zakresie percepcji mogą wynikać z większego doświadczenia oraz świadomości własnych działań w mediach społecznościowych. Osoby, których działania ryzykowne i antyspołeczne przyniosły namacalne skutki, są skłonniejsze do głębszej refleksji nad swoim postępowaniem. Jednakże na fakt dostrzegania mniejszej szkodliwości chociażby mowy nienawiści może być spowodowany znieczuleniem się na nią, ze względu na to jak często jest obserwowana w mediach społecznościowych.

Grupy angażujących i nieangażujących się w zachowania niebezpieczne bądź szkodliwe podobnie oceniają *trolling* i *patostreamy*. Może to wynikać z poniekąd normalizacji tych zachowań w przestrzeni social mediów. Na porządku dziennym w mediach społecznościowych umieszczane są fałszywe informacje (*fake newsy*). Natomiast patologiczni twórcy internetowi uważani są za celebrytów. Dziennikarze robią z nimi wywiady. Portale informacyjne i plotkarskie piszą o nich. Patotwórcy szerzą swoje transmisje nie tylko na jednej, ale kilku platformach. Na ich ocenę może wpływać też fakt, że opinia publiczna nie popiera tych zachowań. Mimo popularyzacji tych zachowań przez media ich autorytety medialne i niemiedialne piętują taką działalność w Internecie. Surowa ocena może wynikać z rozczarowania tym, że osoby zachowujące się patologicznie odnoszą duży sukces. Część nastolatków może próbować ich naśladować, a część może być nastawiona negatywnie do takiego sposobu odnoszenia sukcesu.

Podsumowanie

Zagadnieniem, jakie badano, była różnica w percepcji zachowań ryzykownych w mediach społecznościowych. Nie wykazano istotnych różnic w ocenie ryzykowności oglądania *patostreamów*, jednak osoby, które je oglądają, bardziej dostrzegają ryzyko, jakie niesie fakt ich oglądania. Obserwacja negatywnych, patologicznych zachowań może skłaniać do refleksji.

Może istnieć możliwość, że dane osoby oglądały te *patostreamy* nie dla rozrywki, ale przewijały się im one podczas korzystania z portali społecznościowych. Pomimo zaangażowania się w aktywność ryzykowną, jaką są *patostreamy*, użytkownicy podchodzili do tych treści bardziej krytycznie. Obejrzone treści mogły nie być sposobem na spędzanie wolnego czasu przed komputerem, a jedynie natknięciem się na owe treści. Mogli też oni dołączać do transmisji, by zgłaszać pewne nieprawidłowości i próbować

tym samym ograniczać działalność patostreamera w Internecie. Od widza, a w tym przypadku nastolatka, zależy, czy stanie się aktywnym uczestnikiem transmisji czy pominie szkodliwe treści.

Natomiast istotne różnice ujawniono w kontekście percepcji ryzyka udostępniania własnych danych. Kolejnym interesującym aspektem była surowsza ocena ryzykowności udostępniania danych przez osoby, które podejmują ryzykowne zachowania. Można przypuszczać, że istotnym czynnikiem jest w tym przypadku doświadczenie.

Jeśli nierozważny nastolatek chętnie udostępniał informacje o sobie w mediach społecznościowych, był bardziej narażony na ich wykorzystanie. Być może padł ofiarą cyberprzestępców, *hejterów* lub cyberagresorów. Negatywne konsekwencje uczą, że pomimo szeregu zabezpieczeń, nasze dane nie są do końca bezpieczne i mogą zostać przeciw nam wykorzystane. Niektóre portale umożliwiają powiadamianie użytkownika, jeśli ktoś zrobi zrzut ekranu udostępnionego zdjęcia. Wiele platform jednak tego nie robi i to, co zostaje udostępnione nawet tylko raz, może krążyć w Internecie przez nieograniczony czas.

W przypadku percepcji ryzykowności brania udziału w wyzwaniach online. osoby angażujące się w zachowania ryzykowne, podobnie jak w przypadku udostępniania prywatnych danych wykazują surowszą ocenę dla tego typu aktywności. Istotność różnic może wynikać z konsekwencji, jakie poniosły osoby się w nie angażujące. Mogą mieć bardziej realistyczne spojrzenie na ryzyko, jakie ze sobą niosą te działania. Łagodniejsza ocena osób nieangażujących się w ryzykowne aktywności może wynikać z faktu, że spostrzegane są jako jedna z wielu rodzajów rozrywki znanych młodzieży. Nie do końca znane są motywy tych ocen stawianych szkodliwości brania udziału w wyzwaniach, co staje się interesującym obszarem, który można by było rozszerzyć o badania jakościowe w postaci wywiadów czy pozyskiwania uzasadnień oceny w formie pytań otwartych. Wtedy można by było zweryfikować powyższe przypuszczenia.

Badania percepcji zachowań antyspołecznych pozwoliły ustalić, że istnieje istotna różnica w postrzeganiu mowy nienawiści (*hejtu*) oraz cyberprzemocy. Angażujący się w te szkodliwe społecznie zachowania łagodniej oceniają formy poniżania i sprawiania innym krzywdy. Może to świadczyć o tym, że sprawcy nie dostrzegają realnych konsekwencji swojego postępowania. Mogą zarówno nie być świadomi, że ich ofiara realnie cierpi lub też robią to zupełnie świadomie i celowo. Ich celowe lub niecelowe działanie może być podyktowane chęcią odreagowania przemocy lub mowy nienawiści, którą użytkownik sam kiedyś doświadczył. Ujawnia się tutaj możliwa droga do stawania się sprawcą cyberprzemocy lub wcielenia się w rolę *hejtera*, jako wynik chęci wzięcia odwetu za doświadczone krzywdy. Droga od ofiary do sprawcy. Badania zależności doświadczenia a sprawstwa cyberprzemocy czy *hejtu* wydają się być interesującym rozwinięciem tematu, który można podjąć na drodze dalszych badań.

Nieistotna różnica wystąpiła w przypadku percepcji szkodliwości *trollingu*. W dość podobny sposób oceniali ją angażujący się i nieangażujący się w zachowania antyspołeczne nastolatki. Może to wynikać z charakteru treści przykładowego posta, jaki służył do oceny szkodliwości takiego zachowania. Była to fałszywa informacja jakoby państwowe komisje egzaminacyjne miały unieważniać egzaminy. Treść zachęcała do kliknięcia w fałszywy link.

Być może młodzież spotkała się już z tego rodzaju sytuacjami w mediach społecznościowych i zarówno *trolle*, jak też nieangażujący się w to użytkownicy przestrzegający netykiety doświadczyli negatywnych konsekwencji *trollowania*. Obie te grupy oceniły dosyć surowo tego typu zachowanie, dostrzegając jego szkodliwość. Raczej nie uważają tego za niewinny wybryk.

Proponowane wnioski praktyczne

Niezbyt krytyczne podejście młodzieży do szkodliwości antyspołecznych zachowań oraz niebezpieczeństwa zachowań ryzykownych może prowadzić do silniejszego angażowania się w te zachowania. Bezpośrednie doświadczenie może dostarczyć refleksji co do niesłuszności takiego działania. Może być cenną lekcją, o ile nie spowoduje osobie angażującej się w te zachowania bądź też osobom postronnym znaczących szkód i krzywd. Nie zawsze jednak nastolatek sam wyciągnie wnioski. Przydatny w tym względzie może być trening wnioskowania moralnego, jak również kształtowania krytycznego myślenia i dostrzegania konsekwencji swoich czynów.

Rozwijanie komunikacji w przestrzeni wirtualnej pomoże stosować komunikaty pozbawione cech mowy nienawiści, a umiejętność rozwiązywania problemów może pomóc w konstruktywnym radzeniu sobie z własnymi trudnościami, nie zaś odreagowywaniem ich przez stosowanie cyberprzemocy. Kompetencja asertywności pozwoli nie ulegać presji udziału w internetowych wyzwaniach i pozwoli na respektowanie zdania innych użytkowników. Opanowanie emocjonalne wpłynie też na racjonalniejsze zachowanie w Internecie. Kształtowanie pozytywnego obrazu własnej osoby będzie czynnikiem, który będzie chronił przed angażowaniem się w zachowania ryzykowne, ponieważ osoby widzące siebie w pozytywnym świetle, pewne siebie, nie będą szukać potwierdzenia własnej wartości w zachowaniach, które wymagają podejmowania często dużego ryzyka.

Inną wartościową praktyką mogłoby być propagowanie wśród młodzieży zastosowania higieny cyfrowej. Długotrwała ekspozycja na treści zawarte w mediach społecznościowych może obniżać ich samoocenę ze względu na porównywanie się z nierealistycznymi standardami kreowanymi w mediach społecznościowych. Takie porównania, szczególnie kiedy obniżają samoocenę, mogą skłonić do stosowania mowy nienawiści i atakowania innych użytkowników.

Stosowanie zasad higieny cyfrowej może pozwolić na odróżnienie świata wirtualnego od rzeczywistego, skupienie się na dbaniu o nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktach w świecie rzeczywistym. Przede wszystkim może to chronić przed uzależnieniem się od mediów społecznościowych.

Bibliografia

- Alutaybi, A., Al-Thani, D., McAlaney, J., Ali, R. (2020). Combating Fear of Missing Out (FoMO) on Social Media: The FoMO-R Method. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17). Pobrano z: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/17/6128>.
- Andrzejewska, A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin SA.
- Angielczyk, P. Z. (2019). Homo crudelis w dobie Internetu. *Parezja*, 2(12), 48-64.
- Bada, M., Clayton, R. (2020). *Online Suicide Games: A Form of Digital Self-harm or A Myth?* Pobrane z: [//arxiv.org/abs/2012.00530](https://arxiv.org/abs/2012.00530).

- Barwicka, A., Szymkowiak, E. (2012). Portale społecznościowe jako „używka” okresu adolescencji. *Przegląd Prawniczy, Ekonomiczny i Społeczny*, 4, 94-101.
- Bek, D., Popiołek, M. (2019). Patostreaming – charakterystyka i prawne konteksty zjawiska. *Zarządzanie Mediami*, 7(4), 247-262.
- Bergcholc, L. (2022). Patostreaming jako nowe wyzwanie dla kryminologii w kontekście współczesnych cyberzagrożeń. W: E.W. Pływaczewski, D. Dajnowicz-Piesiecka, E. Jurgielewicz-Delegacz (red.), *Prawo karne i kryminologia wobec kryzysów XXI wieku* (s. 341-352). Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Borkowska, A. (2019). *Cyberprzemoc. Włącz blokadę na nękanie. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Brosch, A. (2014). Media społeczne jako przestrzeń przemocy rówieśniczej. *Kognitywistyka i Media w Edukacji*, 1, 23-35.
- Forma, P. (2015). Socjalizacja przez media społecznościowe. Szanse i zagrożenia. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 26, 151-159.
- Garbowski, M. (2017). Szkodniki czy „partyzanci” cyberprzestrzeni? Próba typologizacji trolli internetowych. W: J. Dynkowska, N. Lemann, M. Wróblewski, A. Zatora (red.), *Hejterstwo. Nowa praktyka kulturowa? Geneza, przypadki, diagnozy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Garwol, K. (2019). Mowa nienawiści wśród dzieci i młodzieży. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 3(29), 158-163.
- Goździcki, T., Tomczyk, W. (2019). Zagrożenia mediów społecznościowych w opinii studentów LAW – w świetle wyników badań własnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, 32(3), 233-248.
- Grycuk, A. (2021). Fake newsy, trolle, boty i cyborgi w mediach społecznościowych. *Analizy BAS*, 1(152). Pobrane z: [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/740FB3EF1F43CC55C125867600356FA7/\\$file/Analizy%20BAS%20152.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/740FB3EF1F43CC55C125867600356FA7/$file/Analizy%20BAS%20152.pdf)
- Jachyra, D. (2011). Trollowanie – antyspołeczne zachowania w internecie, sposoby wykrywania i obrony. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica*, 28, 253-261.
- Jupowicz-Ginalska, A., Jasiewicz, J., Kisilowska, M., Baran, T., Wysocki, A. (2018). *FOMO. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport badań*. Warszawa: WDIB.
- Kaplan A., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Khattar, A., Dabas, K., Gupta, K., Chopra, S., Kumaraguru, P. (2018). White or Blue, the Whale gets its Vengeance: A Social Media Analysis of the Blue Whale Challenge. Pobrane z: https://www.researchgate.net/publication/322568365_White_or_Blue_the_Whale_gets_its_Vengeance_A_Social_Media_Analysis_of_the_Blue_Whale_Challenge.
- Kietzmann, J.H., Hermkens, K., McCarthy, I.P., Silvestre, B.S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54, 241-251.
- Kolek, A. (2018). Zachowania dysocjalne młodzieży w przestrzeni internetowej. Implikacje pedagogiczne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 47-53.
- Kotyśko, M., Izdebski, P., Michalak, M., Andryszak, P., Pluto-Prądyńska, A. (2014). Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych. *Alkoholizm i Narkomania*, 27(2), 177-194.
- Kowalska, M. (2013). Funkcjonalność mediów społecznościowych jako siedem bloków plastra miodu. *Acta Universitatis Nicoali Copernici. Zarządzanie*, 40(413), 205-215.

- Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Makaruk, K. (2013). Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 69-79.
- Malinowska-Cieślik, M. (2015). Cyberprzemoc. W: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014* (s. 212-219). Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mochocki, R. (2022). Stalking i jego nowe formy w XXI w. W: E.W. Pływaczewski, D. Dajnowicz-Piesiecka, E. Jurgielewicz-Delegacz (red.), *Prawo karne i kryminologia wobec kryzysów XXI wieku* (s. 491-503). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Naruszewicz-Duchlińska, A. (2021). Hejt czy nie hejt? Oto jest pytanie. Wstępne rozważania o internetowych definicjach i opisach hejtu. *Prace Językoznawcze*, 23(2), 313-316.
- Popiołek, M. (2015). Serwisy społecznościowe w przestrzeni internetowej – (social)mediatyżacja życia codziennego. *Zeszyty Prasoznawcze*, 58(1), 60-71.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rosińska, K. (2017). Zjawisko hejtingu wśród młodzieży oraz sposoby przeciwdziałania. *Kultura – Media – Teologia*, 29, 9-23.
- Szpunar, M. (2009). Flaming i trolling jako formy agresji werbalnej w Internecie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(214), 67-80.
- Szulc, M. (2020). Manipulowanie informacją w sieci za pomocą fake newsów jako zagrożenie dla młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 17, 140-158.
- Witkowska, M. (2019). *FOMO i nadużywanie nowych technologii. Poradnik dla rodziców*. Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.

https://cyberprofilaktyka.pl/blog/wplyw-mediow-spoecznościowych-na-mozg-nastolatkow_i12.html.

<https://nowewyrazy.pl/haslo/hejt.html>.

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

II. PRAKTYKA EDUKACYJNA W KONTEKŚCIE BADAŃ I TEORII

Możliwości wykorzystywania rapu w kontekście misji edukacyjnej – przykład badawczy (Joanna Jachimowicz¹)

Streszczenie

Autorka, korzystając z założeń orientacji hermeneutycznej i paradygmatu partycypacyjno-podmiotowego, realizuje badania w działaniu dotyczące możliwości wykorzystywania rapu na wybranym przykładzie utworu rapowego w kontekście misji edukacyjnej. Autorka posłużyła się w toku badań metodami: analizą dokumentów oraz metodą autoetnografii. W ramach autoetnograficznego odniesienia do propozycji dla innych badaczy skoncentrowała się na utworze *Dookoła świat* Damiana Krępy (Bas Tajpana). Korzystając z triangulacji badaczy, dopuszcza do badań innych pedagogów (mogą nimi być nauczyciele) uczący w klasach VII i VIII oraz ich uczniów z tych klas, zamieszczając dla nich instrukcje pisemne, umożliwiające wzięcie udziału w dalszej części badań. Grupa badawcza jest więc otwarta. Autorka zrealizowała badania w lipcu 2025 roku, część badań, za którą odpowiedzialni są inni badacze, zostanie zrealizowana adekwatnie do ich zaangażowania badawczego.

Słowa kluczowe: rap, edukacja, misja edukacyjna.

Summary

Drawing on the assumptions of the hermeneutic orientation and the participatory-subjective paradigm, the author conducts action research on the potential of using rap, focusing on a selected rap song in the context of an educational mission. In the course of the study, the author employed document analysis and the method of autoethnography. Within the autoethnographic reference, addressed as a suggestion for other researchers, she concentrated on the song *Dookoła świat* by Damian Krępa (Bas Tajpana). By means of researcher triangulation, she invites other educators (e.g., teachers of grades 7 and 8) and their students to participate in the study, providing them with written instructions that allow them to take part in its subsequent stages. The research group is therefore open. The author carried out her part of the research in July 2025, while the portion of the study to be conducted by other researchers will be implemented in accordance with their research engagement.

Keywords: rap, education, educational mission.

Wprowadzenie

W kontekście szybko zmieniających się wymagań edukacyjnych, corocznie modyfikowanych kierunków rozwoju polityki oświatowej państwa, warto zwrócić uwagę, że ich realizacja łączy się nieodłącznie z kompetencjami kluczowymi, których osiągnięcie jest niezbędne przez wszystkich obywateli Polski jako przedstawicieli Europy. Podjęty w niniejszym opracowaniu temat ujęty jest w kontekście szczególnie: kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, kompetencji cyfrowych, kompetencji osobistych, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, kompetencji w zakresie przedsiębiorczości oraz kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

kulturalnej (za: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))), s. 7-8; dostęp: 21.07.2025). W ramach rozwinięcia pierwszych z wymienionych kompetencji istotne są w szczególności: świadomość różnorodności interakcji i komunikacji słownej, umiejętność posługiwania się różnymi formami komunikacji językowej oraz „gotowość do krytycznego i konstruktywnego dialogu, wrażliwość na walory estetyczne oraz zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi” (za: Ibidem, s. 8). W ramach odniesień do kompetencji cyfrowych ważne jest „pewne, krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych i interesowanie się nimi do celów uczenia się, (...) Obejmują one umiejętność korzystania z informacji i danych, komunikowanie się i współpracę, umiejętność korzystania z mediów” (za: Ibidem, s. 8). Kompetencje osobiste i społeczne w odniesieniu do podjętego tematu są kluczowe w kontekście umiejętności komunikacyjnych ujawnianych jednostkowo i w grupie społecznej – szczególnie na forum grup istniejących w społeczności szkolnej: indywidualnych klas i szkoły rozpatrywanej jako całość. Ujawnione i kształtowane kompetencje komunikacyjne są istotne ze względu na ich możliwości edukacyjnego wykorzystania do osiągania celów istotnych z punktu widzenia edukacji formalnej. W ramach kompetencji połączonych z przedsiębiorczością niewrażliwe są te połączone z kreatywnością – ujawniają się one w kreatywnym wykorzystaniu języka, komunikacji słownej, graficznej; ustnej i pisemnej zarówno przez kreatywne działania nauczyciela – osoby proponującej działania edukacyjne, jak i uczestników edukacyjnych zajęć: uczniów czy wychowanków. W podjętym opracowaniu fundamentalne jest również rozwijanie ekspresji kulturalnej, w tym przypadku rozwijanie wrażliwości młodego człowieka poprzez utwory rapowe, poruszające istotne tematy społeczne.

Ze względu na aktualne kierunki rozwoju polityki oświatowej (określone na rok szkolny 2025/2026) warto odwołać się do punktów 2, 3 (ewentualnie 4 i 5) ze stosownego dokumentu ministerialnego oraz zwrócić uwagę na konieczność akcentowania celów edukacyjnych związanych z: postawami społecznymi, higieną cyfrową, w szczególności opartą o to, by potrafić selekcjonować treści zawarte w Internecie i komentować je w kontekście pozytywnych edukacyjnie celów/wartości. Można ponadto zwrócić uwagę na wartość zdrowia, w tym zdrowia psychicznego oraz konieczność podejmowania działań związanych z dbałością o własny dobrostan zdrowotny (rozumiany bardzo szeroko, psychofizycznie) (za: file:///C:/Users/Dell/Downloads/20250528_Podstawowe_kierunki_realizacji_polityki_o%20C5%9Bwiatowej_pa%20C5%84stwa_na_rok_szkolny_2025_2026-2.pdf, dostęp: 21.07.2025).

Można zatem podkreślić, że w kontekście zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej wykorzystanie rapu jako środka przekazu, a teledysku jako nośnika treści komunikacyjnej może być wartościowe edukacyjne i badawcze.

1. Metodologiczne podstawy badań własnych

Niniejsza publikacja pisana jest z uwzględnieniem orientacji hermeneutycznej, szczególnie hermeneutyki pedagogicznej, ukierunkowanej m.in. na doskonalenie siebie i odkrywanie nowych możliwości, horyzontów, w tym również ograniczeń. Autorka korzysta też z hermeneutyki metaforycznej i dostrzega ewentualność jej powiązania z hermeneutyką pionową. W oparciu o tak zarysowaną orientację metodologiczną zostanie uwzględnione zastosowanie paradygmatu partycypacyjnego, głównie jego wersji partycypacyjno-podmiotowej. Jest on oparty o urzeczywistnianie badań w działaniu.

W odniesieniu do podjętych badań ich zrealizowany aspekt ma wymiar jednostkowy (autorka przedstawia efekty jednoosobowo wykonanych badań), a elementy przedstawione w formie scenariusza z narzędziami stanowią instrukcję dla innych badaczy/pedagogów/nauczycieli chcących w nich partycypować jako inni badacze (i jednocześnie badani). Przedstawione opracowanie, adekwatnie do założeń paradygmatu partycypacyjnego, będzie zatem projektem edukacyjnym, jednak nie w pełni opisanym w odniesieniu do fazy realizacyjnej – jego wymiar partycypacyjny jest wciąż otwarty na środowisko lokalne. Aktywność praktyczna innych podmiotów edukacyjnych (odbiorców niniejszego rozdziału monografii), polegająca na przeniesieniu pomysłu do praktyki edukacyjnej, urzeczywistni w pełni warstwę realizacyjną opisanego doświadczenia badawczego autorki.

Adekwatnie do założeń paradygmatu partycypacyjno-podmiotowego w tym ujęciu badawczym przyjęto, że jakość wiedzy zależy od podmiotów edukacji ją posiadających, co można ująć w następujące stwierdzenie: „przekaz wiedzy, jak i jej analiza i interpretacja posiadają zawsze charakter subiektywno-objektywny, gdyż jest on uzależniony w przeważającym stopniu od indywidualnych właściwości osobowości podmiotu ją podającego” oraz „Zwracając uwagę także na fakt, iż stopień akwizycji podawanej wiedzy uzależniony jest od indywidualnych właściwości podmiotu ją przyjmującego, można dostrzec korelację w transakcyjnym wymiarze jej transferu i feedbacku” (Szymańska, 2018, s. 30). W tak interpretowanym rozumieniu przekazu wiedzy istotne jest z punktu widzenia podjętych badań założenie, że świat wewnętrzny autorki, nauczycieli/pedagogów, uczniów będzie w istotny sposób wpływał na jakość przekazywanych komunikatów/treści/wiedzy w podjętym zakresie badawczym. Będzie on w równie znaczący sposób oddziaływał na interpretowanie tego, co zostało przekazane do wiadomości poprzez źródła wiedzy. Wiedza ta jednak ma swój wymiar objektywny i zarazem subiektywny: „Wiedza badanych nie jest jedynie zasobem, który badacz powinien uzyskać za pomocą technik oraz siły autorytetu. Jak zauważa feministka Bell Hooks (2003), ludzie są podmiotami, a nie przedmiotami badania i mają prawo do samodefiniowania, a nie jedynie przyjmowania definicji zaproponowanych przez badacza” (Bielecka-Prus, 2018, s. 33). Pogląd ten akcentuje, że badacz – ekspert, przedkładając zasób wiedzy odbiorcom, powinien zdawać sobie sprawę, że wiedza ta zostanie przez nich poddana interpretacji, będzie konieczne zbudowanie odniesień do jakości jej odbioru (jest to szczególnie istotne na dalszym etapie badań, gdy badaczami są nauczyciele i przedkładają wiedzę uczniom – ma ona być przez nich przyjęta oraz zrozumiana, ale jednocześnie zgodna z celami edukacyjnymi). Paradygmat ten podkreśla niemożność oddzielenia przekazu i odbioru wiedzy od osobowości jej twórców oraz uczestników procesu jej poznania. W analizowanym kontekście należy podkreślić wagę np. wiedzy wyjściowej, wieku, płci, emocji, posiadanych cech osobowości, poglądów, postaw, wartości, przekonań podmiotów edukacji, które w istotny sposób wpływają na kształtowaną przez nich wiedzę. Istotne w procesie badawczym paradygmatu partycypacyjno-podmiotowego jest uwypuklenie rozumienia pojęcia uczestnictwa.

Drugim ważnym komponentem warunkującym jakość badania jest uczestnictwo (participation) w prowadzonych badaniach. Zasadniczo charakter partycypacyjny badania wynika z przyjętej koncepcji uczestnictwa. Biorąc pod uwagę wymiar podmiotowy badania, odnoszący się w znacznej mierze do koncepcji personalistycznej, logicznym wydaje się osadzenie

też drugiego komponentu paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego w antropologiczno-personalistycznej koncepcji uczestnictwa z ukierunkowaniem na jej pragmatyczny atrybut (Ciechowska, Szymańska, 2018, s. 46).

Wymienione pojęcie łączy się z dialogicznością i decyzyjnością podmiotów w procesie badawczym. Istotą procesu badawczego w paradygmacie partycypacyjnym jest to, że jest on: „procesem dialogicznym, wszystkie uczestniczące w nim strony uczą się wzajemnie od siebie, wnoszą nową wiedzę i umiejętności, a rezultat badania wyłania się we współdziałaniu” (Pushor, 2008; za: Bielecka-Prus, 2013, s. 35). Autorka akcentuje ponadto możliwość (choć nie konieczność!) ingerencji badanych/uczestników w proces badawczy, uwzględniając ich rolę w: sformułowaniu idei, problemu (np. w wywiadach fokusowych); wyrażaniu opinii w wywiadach indywidualnych; wyborze metody badań; aktywnym udziale w zarządzaniu projektem; dobieraniu badaczy do projektu; definiowaniu problemu badawczego; aktywności w badaniach terenowych; interpretowaniu danych; prezentowaniu rezultatów badań; wykorzystywaniu rezultatów badań, do własnych celów (Bielecka-Prus, 2013, s. 36). Takie ujęcie wskazuje na triangulację badaczy, na znaczącą wolność badanych/uczestników i pozwala badaczowi na załączenie instrukcji (np. pisemnych) dla innych badaczy do realizacji dalszej części procedury badawczej. Ujęcie aktywności uczestników w formie „możliwości”, nie powinności, daje badaczowi wybór włączenia badanych/innych badaczy w te elementy procesu badawczego, które dla realizacji danego projektu uzna za właściwe w kontekście realizowanych przez siebie celów.

Przedmiotem badań własnych autorki są możliwości wykorzystywania rapu w kontekście misji edukacyjnej na wybranym przykładzie utworu rapowego. Łączy się on z jednym z głównych przedmiotów badań jakościowych określanych jako: „własne metody pracy wychowawczej i dydaktycznej – dzięki refleksji, dostrzeżeniu braków oraz nowych możliwości i wprowadzeniu tych ostatnich w życie nauczyciel podejmuje badania w działaniu służące optymalizacji jego pracy” (Ciechowska, Szymańska, 2018, s. 53). Autorka w ramach optymalizacji własnej pracy zawodowej prowadzi zajęcia dydaktyczne na kierunkach pedagogicznych z przedmiotów związanych z kreatywnością, w związku z czym proponuje przedmiot badań dający nowe możliwości do już istniejących metod nauczania (w ramach zastosowania istniejących już metod nauczania proponuje własne środki dydaktyczne).

Celem badań jest poznanie możliwości wykorzystywania rapu na wybranym przykładzie utworu rapowego w kontekście misji edukacyjnej. Autorka zaznacza jednak, że osiągnięcie tego celu zostanie przedstawione w niniejszej publikacji częściowo, gdyż uwzględniając zastosowany paradygmat, jego urzeczywistnienie przez inne podmioty edukacji wymaga partycypacji pozostałych badaczy.

Problem badawczy podjętych badań ujęty jest w pytaniu: *Jak rap na wybranym przykładzie może być wykorzystywany w kontekście misji edukacyjnej?* Jego ewentualne doprecyzowanie do problemów szczegółowych autorka pozostawia innym badaczom, według ich wyboru, co jest kompatybilne z założonym paradygmatem badawczym. Posługując się słowem pytajnym *jak*, chce problemowi badawczemu stanowiącemu pytanie otwarte nadać sens bardziej szeroki, dający pole do poruszenia problematyki organizacji procesu kształcenia, jego metod, form, środków w nim zastosowanych itp. Jednocześnie, korzystając z wytycznych paradygmatu partycypacyjnego, ewentualne doprecyzowanie pytań badawczych pozostawia innym badaczom.

Autorka, ze względu na przyjęcie strategii badań jakościowych, nie stawia hipotez do sformułowanego problemu badawczego.

W podjętych badaniach autorka stosuje strategię jakościową badań, a w jej ramach triangulację badań: teoretycznych i empirycznych. Dając wytyczne dla innych badaczy, proponuje triangulację badaczy. W ramach zaprezentowanej strategii badawczej będą wykorzystane metody: analiza dokumentów i metoda autoetnografii (z uwzględnieniem autoetnografia ewokatywnej/ewokacyjnej/emocjonalnej). Obie te metody będą rozpatrywane w odniesieniu do orientacji hermeneutycznej, która dopuszcza wielość metod technik badawczych. Jako metoda autoetnografii zostanie podane odniesienie do osoby autorki tego rozdziału monografii, z tym zastrzeżeniem, iż posłuży się ona w odniesieniu do techniki analizy dokumentów dokumentami nie tylko wygenerowanymi przez siebie, ale dokona również analizy dokumentów cudzych, których treść jest dla niej ważna i aktualna w kontekście analizowanego tematu badań i przez to tworzy jej biografię (osobiste doświadczenie). Poza tym pozostali badacze (nauczyciele/pedagodzy) będą mogli posłużyć się analizą dokumentów intencjonalnie tworzonych (będzie to autorski scenariusz zajęć zaproponowany przez autorkę do teledysku rapowego). W ten sposób autorka tego opracowania i inni badacze będą mogli – przez skorzystanie z opracowanego narzędzia – zaprezentować w toku badań własne doświadczenie oraz partycypować w urzeczywistnieniu zastosowania metody autoetnograficznej. Badacze, realizując we własnym zakresie scenariusz, będą mogli go modyfikować w ramach elastyczności metodycznej, co w metodologii badań jakościowych będzie zastosowaniem strategii walidacji komunikacyjnej – termin ten przywołują M. Ciechowska oraz M. Szymańska (2018, s. 56). Poczyniona prezentacja metod i technik badawczych daje dowód na zastosowanie triangulacji metod badań i wykorzystanych źródeł.

W ramach analizy dokumentów intencjonalnie tworzonych konieczne było skonstruowanie co najmniej 1 narzędzia. Autorka proponuje 1 scenariusz pomimo zastosowania w temacie słowa *możliwości*, mając świadomość, że różnorodność możliwości jego ewentualnego dostosowania w ramach elastyczności metodycznej do wielu przedmiotów nauczania oraz elastyczność metodyczna zmuszająca nauczycieli do jego wielorakich modyfikacji tworzy wielopłaszczyznowe, zróżnicowane pole jego wykorzystania. Zaproponowany dokument jest scenariuszem zajęć wychowawczych opracowanym w oparciu o wykorzystanie teledysku rapowego. Autorka zaznacza, że tematyka teledysku umożliwi adaptację scenariusza na potrzeby zajęć np. z edukacji zdrowotnej, biologii, historii, religii, języka polskiego (choć to nie jedyne możliwości według intuicji autorki, biorąc pod uwagę podstawę programową w klasach VII-VIII).

Grupę badawczą stanowią: autorka tekstu, nauczyciele klas VII/VIII/pedagodzy, uczniowie badanych nauczycieli (tych, którzy przeczytają niniejszą publikację oraz zechcą zrealizować jej założenia) z klas VII i VIII. Grupa jest otwarta.

Badania przeprowadzono i opisano ich wyniki w lipcu 2025 roku, pozostali badacze mogą włączyć się w realizację badań w dowolnym czasie. Opisanie badań przez innych badaczy jest zależne od ich woli i powinno opierać się o załączone narzędzia badawcze (choć w paradygmacie partycypacyjnym to wszyscy badacze mogą dokonywać modyfikacji form zbierania danych badawczych, zatem autorka tego tekstu nie ma możliwości narzucania ostatecznie innym badaczom własnych wyborów).

2. Możliwości wykorzystywania rapu na wybranym przykładzie w kontekście misji edukacyjnej – kontekst własny analizy dokumentów

J. Golonka-Legut i M. Pryszmont-Ciesielska w obrębie metod jakościowych obejmujących analizę dokumentów zastanych dopuszczają teledysk jako:

(1); jako materiał zastany po wiązany z materiałami wywołanymi, np. narracjami (2); jako dowód podpierający wnioski, lub ilustracja dla wniosków uzyskanych z badań (3). Ponadto, sama czynność fotografowania bądź filmowania może być postrzegana jako działanie badacza, które kolejno może zostać połączone z analizą materiałów przez niego wywołanych (Konecki, 2005, s. 42-63, za: Golonka-Legut, Pryszmont-Ciesielska, 2018, s. 90).

Autorki rozumieją teledysk jako wizualny obraz badawczy zawierający warstwę werbalną, wizualną i muzyczną (Golonka-Legut, Pryszmont-Ciesielska, 2018, s. 93). Wszystkie one (w zależności od przedmiotu nauczania, na którym jest omawiany) mogą podlegać interpretacji w toku zajęć edukacyjnych. Wspomniane badaczki proponują tworzenie do procesu interpretacji teledysku własnych narzędzi badawczych, które mogą przyjąć formę np. ujęcia tabelarycznego, skłaniającego badacza do systematycznego notowania własnych analiz interpretacyjnych (Ibidem, s. 95-96). Proponując możliwość tworzenia własnych narzędzi badawczych mających zastosowanie w badaniach jakościowych nad teledyskiem, J. Golonka-Legut i M. Pryszmont-Ciesielska otwierają przestrzeń do włączenia analiz hermeneutycznych/jakościowych teledysków do zajęć edukacyjnych z uczniami będącymi w różnych grupach wiekowych (same proponują ich zastosowanie na grupach studentów). Daje to podstawy do uzasadnienia poglądu, że zastosowanie jakościowych metod badań pedagogicznych może stać się integralną częścią procesu edukacji/lekcji/zajęć i przyjąć formę metod nauczania. W takim rozumieniu można byłoby interpretować zastosowanie teledysku jako metody hermeneutycznej jakościowej analizy dokumentów zastanych cyfrowych, a w ramach dydaktyki jako metody impresyjnej, zaś zastosowane do niej załączniki identyfikować ze środkami dydaktycznymi (podobnie zresztą jak samo nagranie teledysku). Komentując zastosowanie teledysku, szczególnie rapowego, warto odnieść się do udokumentowanej możliwości jego odniesień biograficznych (tu – autoetnograficznych). M. Pryszmont wspomina o tym, wyliczając pozytywne wartości twórczości rapowej: „Niebywałym walorem tego rodzaju twórczości jest nie tylko jej biograficzny charakter, ale także wskazywanie przestrzeni i miejsc wrażliwych na mapach ówczesnie żyjących ludzi” oraz „Szczególnie interesujący jest jej edukacyjny potencjał, który chciałabym opisać, odwołując się do biografii raperów zapisanych w ich twórczości, tj. w utworach muzyki rap” (oba cytaty: 2023, s. 56). Daje ona tym samym wyraz temu, że w utworach rapowych, a więc i w teledyskach do nich utworzonych, twórcy tego gatunku muzyki zawierają odniesienia do własnych doświadczeń, obejmujących różne sfery życia. Autorka niniejszego opracowania, sięgając w toku metody autoetnografii do tych utworów, przyjmuje, że podziela (w pewnym sensie) punkt widzenia autorów teledysków i we własnym doświadczeniu odnajduje przestrzeń, które znajdują swój wyraz poprzez zaprezentowany utwór (absolutnie nie przypisuje sobie autorstwa prezentowanych utworów, ani nie rości sobie prawa do nadawania jedynie możliwej interpretacji tych tekstów werbalno-muzyczno-wizualnych).

W niniejszej publikacji będzie podjęta analiza utworu artysty rapowego (i reagge) Damiana Krępy – Bas Tajpana. Będzie to teledysk tego artysty zatytułowany *Dookoła świat*. Twórczość Bas Tajpana porusza często istotne problemy społeczne i niejednokrotnie odnosi się do środowiska lokalnego (artysta ten odwołuje się wielokrotnie w swoich klipach do regionu, z którego pochodzi – mieszkał w Dąbrowie Górniczej). Autorka zdecydowała się na odniesienie do utworu właśnie tego artysty z 4 powodów: 1. Uważa, że niektóre z jego teledysków/piosenek niosą treści na tyle wartościowe społecznie, że mogłyby z sukcesem być włączone w proces realizacji celów edukacji formalnej (w ramach już istniejących programów nauczania lub programów wychowawczo-profilaktycznych). 2. Ważne dla autorki jest odwołanie się do utworu tego artysty po jego niedawnej śmierci (16.07.2025), a autorka jest zwolenniczką łączenia treści programowych z aktualnymi wydarzeniami społecznymi. 3. Działalność Damiana Krępy na polu kreatywności i rozwijania zainteresowań dzieci oraz młodzieży tworzy wspólnotę misji edukacyjnej z autorką, która w zakresie własnej pracy na uczelni zajmuje się m.in. problematyką treningu kreatywności i twórczości. 4. Jak podają źródła: „Większość nastolatków (60 proc.) słucha jednego gatunku muzyki, a co dziesiąty odpowiedział, że słucha różnych rodzajów utworów. Najczęściej w głośnikach młodych rozbrzmiewa pop (39 proc. odpowiedzi), rap (22 proc. ankietowanych)” (za: <https://www.wirtualnemedi.pl/artykul/jakie-muzyki-sluchaja-nastolatki-pop-i-rap>, dane z 17.02.2021 r., dostęp: 29.07.2025), podobne dane pochodzą z portalu portaldlamlodych.pl z 20.06.2022 r. (za: <https://portaldlamlodych.pl/czego-slucha-polska-mlodziez-zaskakujacy-wynik-disc-o-polo-2/>, dostęp: 29.07.2025; czytaj więcej na: <https://www.wirtualnemedi.pl/artykul/jakie-muzyki-sluchaja-nastolatki-pop-i-rap>, dostęp: 29.07.2025). W tym zakresie warto podkreślić, że Damian Krępa, poza działalnością muzyczną, był pasjonatem Lego (w 2020 roku wystąpił w programie Lego Masters) i stworzył kanał JabaDeBas na YouTube poświęcony tej tematyce. Prowadził też warsztaty dla dzieci i młodzieży o Lego² (wybrane fakty z życia Bas Tajpana np. za: https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sca_esv=65f8de5c1a968260&udm=7&sxsrf=AE3TifNq9Dyv3JPcze1Tkps5KwZG1OHwFA:1753451820508&q=bas+tajpan+nie+zyje&sa=X&ved=2ahUKEwjqsGHldiOAxW_JxAIHT1gMS8Q8ccDKAJ6BAgQEAQ&biw=1366&bih=643&dpr=1#fpstate=ive&ip=1&vld=cid:747a2eb5,vid:Lq3HLMIO3hY,st:0, dostęp: 25.07.2025). Ukazane motywy i fakty z życia Bas Tajpana dają podstawę do ukierunkowania rozpatrywania tematu misji edukacyjnej w kontekście jednego z utworów z bogatej twórczości zaprezentowanego artysty.

Kolejnym ważnym terminem istotnym dla tego opracowania w kontekście prezentowanego tematu jest pojęcie *misja*. Według internetowego *Słownika języka polskiego PWN* misja to:

1. «posłannictwo, ważne odpowiedzialne zadanie do spełnienia»
2. «przedstawicielstwo państwa lub organizacji delegowane w specjalnym celu do innego państwa; też: siedziba tego przedstawicielstwa»
3. «działalność instytucji religijnych podejmowana w celu rozpowszechniania jakiejś religii i pozyskania jej nowych wyznawców; też: placówka prowadząca taką działalność»
4. «w Kościele katolickim: rekolekcje służące pogłębianiu życia religijnego parafian» (<https://sjp.pwn.pl/sjp/misja;2568087.html>, dostęp: 24.07.2025).

² Te fakty są ważne dla autorki ze względu na to, że jej nastoletni syn interesuje się Lego i ogląda kanały na serwisie YouTube poświęcone tej tematyce.

Odnosząc tematykę misji do oświaty oraz placówek edukacyjnych, należy nadmienić, że:

Misja organizacji z jednej strony mówi o miejscu organizacji w społeczeństwie, o szczególnym powodzie jej istnienia. Z drugiej natomiast, misja jest „deklaracją programową” danej organizacji, wyrażającą w krótki, rzeczowy i inspirujący sposób to, co dla organizacji ważne – wskazuje jej aksjologiczny fundament, dostarcza odpowiedzi na pytania: „kim jesteśmy” i „kim chcielibyśmy być” (Dernowska, 2021, s. 43; za: Jeżowski, Madalińska-Michalak, 2015).

Misja szkoły to nie tylko jej założenia programowe, ale również ich zapis w formie dokumentu. Misję szkoły w kontekście edukacji formalnej i podstawy programowej³ należy odnosić do szerokiego rozumienia edukacji łączącego w sobie kształcenie i wychowanie (będące przygotowaniem do życia w społeczeństwie) w odniesieniu do zadań nauczyciela realizowanych przy współdziałaniu uczniów. Jednak sformułowanie misji edukacyjnej funkcjonuje na płaszczyźnie działalności edukacyjnej różnych organizacji, łącząc znaczenie pojęcia *misji* jako posłannictwa i rozpowszechnienia idei. Niejednokrotnie misje edukacyjne oferowane są przez stowarzyszenia (<https://kirkland.edu.pl/misja-edukacyjna-w-uzbekistanie-i-tadzykistanie/>, dostęp: 24.07.2025), instytucje (<https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/misja-edukacyjna-nbp/>, dostęp: 24.07.2025), rząd Polski (<https://www.gov.pl/web/polskapomoc/polska-misja-edukacyjna--wyrownywanie-szans-edukacyjnych-dzieci-z-obozu-uchodzcow-w-ulyan-kulu-poprzez-budowe-centrum-edukacji-wczesnoszkolnej-i-podstawowej-oraz-prze-prowadzenie-cykladu-warsztatow-dla-dzieci-i-szkolen-dla-nauczycieli-w-regionie-tabora>, dostęp: 24.07.2025). Również kościół i jego stowarzyszenia podkreślają istnienie edukacji jako misji (np. wypowiedź papieża Franciszka dotycząca nauczania jako misji z 16 maja 2019 roku, za: <https://www.zyciezakonne.pl/wiadomosci/swiat/papiez-do-braci-szkol-chrzescijanskich-nauczanie-to-misja-86160/>, a także <https://misyjne.pl/madrze-zmieniac-swiat-siostry-zakonne-dla-dziewczat-i-kobiet-nauki/>, dostęp: 24.07.2025).

Konkludując, można stwierdzić, że rozumienie oraz realizacja praktyczna misji edukacyjnej są szerokie i mogą być realizowane przez liczne podmioty na płaszczyźnie społecznej. Może to być realizowane w różnych kontekstach sytuacyjnych i w odniesieniu do rozmaitych grup społecznych. Urzeczywistnianie w praktyce może odbywać się różnorodnymi sposobami, w tym poprzez rap, co pozwoli połączyć cele metodologiczne hermeneutycznych badań jakościowych z celami edukacji formalnej.

3. Możliwości wykorzystywania rapu na wybranym przykładzie w kontekście misji edukacyjnej – kontekst autoetnograficzny propozycji własnych skierowany do innych badaczy

W ramach autoetnografii i osobistego odniesienia się do utworu *Dookoła świat* Damiana Krępy autorka proponuje poniżej scenariusz zajęć będący propozycją dla innych badaczy/pedagogów/nauczycieli.

³ Jest to istotne z perspektywy zastosowania metody autoetnograficznej przez autorkę, ponieważ posiada córkę w VIII klasie.

Scenariusz zajęć

Temat: Uderzajmy z misją! Grupowe refleksje w oparciu o utwór Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat*.

Klasy: VII-VIII

Czas: 45 min

Cele ogólne:

- kształtowanie wiedzy o własnej misji w życiu w oparciu o utwory rapowe;
- kształtowanie umiejętności dostrzegania własnej misji w życiu w oparciu o utwory rapowe;
- kształtowanie gotowości do angażowania się we własną misję w życiu na podstawie wniosków wynikających z analizy utworów rapowych⁴.

Cele operacyjne:

- uczeń adekwatnie do wieku określa i przedstawia własną misję w życiu szkoły w oparciu o utwór rapowy Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat*;
- uczeń adekwatnie do wieku projektuje własną misję w życiu szkoły w oparciu o utwór rapowy Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat*;
- uczeń adekwatnie do wieku analizuje i ocenia własną misję w życiu szkoły w oparciu o utwór rapowy Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat*;
- uczeń jest gotowy do adekwatnego aktywnego udziału w projektowaniu misji w życiu szkoły w oparciu o utwór rapowy Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat*.

Formy organizacyjne procesu kształcenia ze względu na liczbę uczniów: zbiorowa, grupowa, jednostkowa.

Metody nauczania: pogadanka wstępna (ewentualnie wzbogacona analizą tekstów cyfrowych), metoda impresyjna z analizą tekstu, metoda klasyczna problemowa (technika: zmodyfikowana autorsko metoda Kiplinga 5W+H do 5W+H+WT), metoda klasyczna problemowa (technika: termometr uczuć jako termometr zaangażowania).

Środki dydaktyczne: kserokopie załącznika 1 (tyle razy, ilu jest uczniów); dla nauczyciela: nagranie z linku <https://www.youtube.com/watch?v=HIqxqp5actg&t=5s> i tekst https://pl.wikipedia.org/wiki/Bas_Tajpan (do ewentualnego wykorzystania dla nauczyciela – materiały, które mogą być przydatne do ewentualnego omówienia biografii Damiana Krępy), teksty utworu Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat* z linku https://www.teksto.wo.pl/piosenka,bas_tajpan,dookola_swiat.html (dostęp: 29.07.2025) (tyle kserokopii, ilu jest uczniów), oficjalny teledysk utworu Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat*: <https://www.youtube.com/watch?v=D0kJRsMDaGs&t=1s> (dostęp: 29.07.2025), tablica multimedialna lub inny nośnik elektryczny do udostępnienia teledysku.

Przebieg lekcji/zajęć:

I. część wstępna:

1. Przywitanie nauczyciela z uczniami.
2. Pogadanka wstępna, forma zbiorowa.

Nauczyciel rozmawia z uczniami o temacie zajęć i twórczości Damiana Krępy. Zadaje pytania:

- Co wiecie o twórczości muzycznej Damiana Krępy znanego jako Bas Tajpan?
- Co wiecie o innych aktywnościach w internecie tego artysty?

⁴ Autorka proponuje odwołanie do sformułowania celów edukacyjnych adekwatnie do Polskiej Ramy Kwalifikacji (za: <https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf>, dostęp: 25.07.2025).

Ważna uwaga metodyczna 1: Jeśli uczniowie poruszą pewne kontrowersyjne wątki z twórczości omawianego artysty (np. wydanie przez niego w przeszłości utworu *Chwasty*), nauczyciel ma link do ogólnych materiałów – choć w Internecie jest ich więcej – w których wycofuje się on ze swoich poglądów w nim zawartych i odwołuje je – czyni to choćby w utworze *Wolny*). Istotne w kontekście tego artysty, jego drogi artystycznej jest akcentowanie możliwości aspektu metamorfozy/zmiany poglądów/wartości człowieka do samego końca (a w odniesieniu do religii – nawrócenia⁵).

Ważna uwaga metodyczna 2: jeśli na zajęciach nie znajdzie się ani jeden uczeń znający tego artystę, to nauczyciel może dokonać analizy informacji o nim zawartych w Internecie poprzez tablicę multimedialną.

Nauczyciel słucha odpowiedzi uczniów, uzupełnia je o istotne informacje.

II. Część właściwa lekcji/zajęć:

1. Metoda impresyjna z analiza tekstu, forma zbiorowa

Nauczyciel rozdaje uczniom teksty utworu *Dookoła świat* Bas Tajpana. Następnie udostępnia jego oficjalny teledysk na tablicy multimedialnej. Po projekcji rozmawia z uczniami o znaczeniu tytułu utworu i odniesieniach do słowa *misja*, jakie mają uczniowie na jego podstawie.

2. Metoda klasyczna problemowa (technika: zmodyfikowana autorsko metoda Kiplinga 5H+H+ WT), forma grupowa

Nauczyciel dzieli klasę na 4-osobowe grupy. Zadaje polecenie zbudowania własnej misji realizowanej w tym zespole na terenie szkoły lub klasy. Temat misji ma być adekwatny do przedmiotu, którego uczy nauczyciel i do aktualnie przerabianych treści programowych, np. na edukacji zdrowotnej mogłaby to być misja związana z zachęceniem kolegów do zdrowego odżywiania, na geografii zachęcająca do zwiedzania określonych regionów Polski, na historii propagująca wiedzę o stylu życia ludzi w określonej epoce historycznej itp. Zadaniem nauczyciela jest wymyślenie kreatywnego tematu misji. Zadaniem uczniów jest opracowanie planu jej grupowej realizacji adekwatnie do załączonego do scenariusza narzędzia (załącznik 1).

III. Część podsumowująca:

1. Metoda klasyczna problemowa (technika termometr uczuć jako termometr zaangażowania).

Nauczyciel prosi uczniów, by ocenili swoje zaangażowanie na zajęciach związane z realizacją ich tematu. Mówi: „Pokażcie na palcach obu rąk, jak bardzo byliście zaangażowani w pracę na tej lekcji”. Pokazanie obu pięści oznacza – w ogóle nie byłem zaangażowany, pokazanie 10 palców – „byłem maksymalnie zaangażowany w pracę na lekcji”. Uczniowie pokazują na forum klasy swoje zaangażowanie. Jest to forma samooceny i autorefleksji.

2. Pożegnanie nauczyciela z uczniami.

⁵ Autorka nie sugeruje tym samym, że artysta jest katolikiem (symbole przed teledyskiem!), ale wskazuje, iż termin *nawrócenie* można rozumieć jako odwrót od negatywnych wartości, skierowanie się ku tym pozytywnym. W kontekście religii i ewentualnej dyskusji o poglądach wierzeniowych artysty warto poruszyć tematykę tolerancji i konieczności nadawania przez nauczycieli religii wspólnym symbolom znaczenia adekwatnego do celów edukacyjnych.

Załącznik 1. Planer pełen misji.

1	Etap realizacji misji	Cytaty z teledysku dotyczące misji Bas Tajpana* ważna rubryka dla grup pracujących szybciej
2	Co jest waszą misją? Warto tu podać konkretne czynności, zadania, które będziecie wykonywać. Wypiszcie np. 3-4 zadania/czynności.	
3	Kto będzie zaangażowany w misję? (Wpiszcie cały skład waszej grupy i wszystkie inne osoby, które musicie uwzględnić).	
4	Kiedy będziecie wykonywać poszczególne elementy zadań w ramach misji? Ważne jest podanie terminów do każdego zdania.	
5	Gdzie będziecie realizować wasze zadania/czynności w ramach misji? Tu powinniście wpisać do każdego zadania konkretne miejsce.	
6	Dlaczego zdecydowaliście się na wybór właśnie tych zadań w ramach tej misji?	
7	Czy przewidujecie jakieś trudności w realizacji waszych zadań? Jeśli tak, wypiszcie je poniżej.	

* Narzędzie powstało w oparciu o metodę Kiplinga 5H+H (Chojnacka, 2024; za: <https://pte-zieona.gora.home.pl/zj.pdf>, s. 70, dostęp: 20.08.2025) – stanowi jej rozminięcie, autorka proponuje dodanie angielskiego pytania „What Trouble?”.

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Rekapitulując wyniki badań dokonanych dzięki metodzie autoetnografii, autorka zachęca innych badaczy do włączenia się w zaprezentowane badania dotyczące możliwości wykorzystania rapu w kontekście misji edukacyjnej. Poczynione rozważania pozwalają wnioskować o możliwości:

- implementacji zaprezentowanego utworu rapowego do istniejącej podstawy programowej (do różnorodnych przedmiotów nauczania);

- implementacji utworów rapowych do zajęć edukacyjnych realizowanych w ramach programów wychowawczo-profilaktycznych szkół w kontekście ich misji edukacyjnej;
- wykorzystywania utworów rapowych w doświadczeniach edukacyjnych różnych podmiotów edukacji.

Autorka zaznacza, że zważywszy na to, iż rap jest drugim deklarowanym przez młodzież najczęściej słuchanym gatunkiem muzycznym, warto go włączyć w realizację procesu edukacyjnego. Zakres treściowy zaprezentowanego przykładu utworu *Dookoła świat* Damiana Krępy – Bas Tajpana ma wiele możliwości metodycznego odniesienia do edukacji formalnej w klasach VII-VIII szkoły podstawowej. Autorka w ramach analizy wyników dokonanej w zakresie intencjonalnego tworzenia dokumentów zaproponowała scenariusz zajęć na temat „Uderzajmy z misją! Grupowe refleksje w oparciu o utwór Damiana Krępy (Bas Tajpana) *Dookoła świat*, który w niezmienionej formie może być zrealizowany na zajęciach z klasami VII lub VIII na godzinach wychowawczych lub w ramach zajęć z pedagogiem szkolnym. W ramach scenariusza jego autorka dała możliwość innym badaczom zastosowania: 3 form organizacyjnych procesu kształcenia ze względu na liczbę uczniów: zbiorowej, grupowej, jednostkowej; 3 metod nauczania (z tym zastrzeżeniem, że klasyczna metoda problemowa została doprecyzowana do 2 technik – autorsko zmienionej metody Kiplinga 5W+ H+ WT i techniki termometru uczuć tu mającego postać autorskiego termometru zaangażowania); 1 autorskiego środka dydaktycznego pt. „Planer pełen misji” (będącego pod względem metodycznym środkiem dydaktycznym do zmodyfikowanej metody Kiplinga). Poza tym autorka do scenariusza zajęć dołącza „ważne uwagi metodyczne”, mające ułatwić nauczycielom osiągnięcie celów edukacyjnych (łączących się z podstawą programową) w kontekście postawionych celów badań. Pozostali badacze/nauczyciele mogą modyfikować zaprezentowany scenariusz w ramach dopuszczalnej elastyczności metodycznej, co da możliwość doprecyzowania jego treści do zapisów odnoszących się do poszczególnych przedmiotów w ramach podstawy programowej. Dzięki temu już poczynione i zaprezentowane działania autorki unaoczną odbiorcom możliwości wykorzystania utworu rapowego identyfikowane z jej perspektywy, dając jednocześnie szansę na generowanie kolejnych możliwości innym badaczom. Takie postępowanie metodologiczne jest zgodne z założeniami paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego. Poza tym autorka opracowania pragnie podkreślić, że włączenie podmiotów edukacji: nauczycieli i uczniów w proces tworzenia hermeneutycznych odniesień do analizowanego utworu rapowego w trakcie realizowanych badań pozowali innym badaczom (dzięki scenariuszowi i dołączonemu do niego załącznikowi) włączyć siebie oraz młodzież w generowanie własnych odniesień do analizowanego utworu i wzbogacanie tym samym swojego życiowego, edukacyjnego doświadczenia związanego z misją edukacyjną.

Bibliografia

- Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01). Pobrane z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Bielecka-Prus, J. (2013). Paradygmat partycypacyjny w naukach społecznych. Wykorzystywanie danych wytworzonych przez badanych w analizie jakościowej. *Rocznik Lubuski*, 39(1), 29-51. Pobrane z: file:///C:/Users/Dell/Downloads/RL_T39_1_Bielecka-Prus-3.pdf.

- Chojnacka, M. (2024). *Zarządzanie jakością. Doskonalenie w teorii i w praktyce*. Zielona Góra: www.ptezg.pl. Pobrane z: <https://pte-zielonagora.home.pl/zj.pdf>.
- Ciechowska, M., Szymańska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych Część I*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Dernowska, U. (2021). Misja szkoły jako element społeczno-ekologicznego modelu rozwijania poczucia przynależności szkolnej uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 41-56. Pobrane z: file:///C:/Users/Dell/Downloads/Misja_szko%C5%82y_jako_element_spo%C5%82eczno-2.pdf.
- Golonka-Legut, J., Pryszmont-Ciesielska, M. (2018). Teledysk muzyczny w przestrzeni badań nad edukacją, na przykładzie analizy i interpretacji teledysku do utworu The Last Refugee Rogera Watersa. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 21, 3(83), 89-102. Pobrane z: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/articles-2140827.pdf-2.pdf>.
- Nowacka, B. DKO-WNPP.4092.1.2025.AMA. Warszawa. 28 maja 2025 r. Na podstawie art. 60 ust. 3 pkt 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737 ze zm.) ustalam następujące kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2025/2026. Pobrane z: file:///C:/Users/Dell/Downloads/20250528_Podstawowe_kierunki_realizacji_polityki_o%C5%9Bwiatowej_pa%C5%84stwa_na_rok_szkolny_2025_2026-2.pdf.
- Pryszmont, M. (2023). Rapowe konfrontacje – o biograficznym uczeniu się polskich raperów. *Edukacja Dorosłych*, 1, 55-74. Pobrane z: <https://apcz.umk.pl/ED/article/view/48788>.
- Szymańska, M. (2018). Wprowadzenie do badań w działaniu w implementacji kreatywno-transformacyjnej praktyki edukacyjnej. W: M. Szymańska, M. Ciechowska, K. Pieróg, S. Gołąb, *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady* (s. 29-53). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie. Pobrane z: https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/badania_w_dzialaniu_w_praktyce_pedagogicznej_online.pdf.
- <https://kirkland.edu.pl/misja-edukacyjna-w-uzbekistanie-i-tadzykistanie/>.
- <https://kwalifikacje.gov.pl/images/Publikacje/Polska-rama-kwalifikacji.pdf>.
- <https://misyjne.pl/madrze-zmieniac-swiat-siostry-zakonne-dla-dziewczat-i-kobiet-nauki/>.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Bas_Tajpan.
- <https://portaldlamlodych.pl/czego-slucha-polska-mlodziez-zaskakujacy-wynik-disco-polo-2/>.
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/misja;2568087.html>.
- https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&sca_esv=65f8de5c1a968260&udm=7&sxsrf=AE3TifNq9Dyv3JPcze1Tkps5KwZGI0HwFA:1753451820508&q=bas+tajpan+nie+zyje&sa=X&ved=2ahUKEwjqsGHldiOAxW_JxAIHT1gMS8Q8ccDKAJ6BAgQEAQ&biw=1366&bih=643&dpr=1#fpstate=ive&ip=1&vld=cid:747a2eb5,vid:Lq3HLMIO3hY,st:0.
- <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/polska-misja-edukacyjna--wyrownywanie-szans-edukacyjnych-dzieci-z-obozu-uchodzcow-w-ulyankulu-poprzez-budowe-centrum-edukacji-wczesnoszkolnej-i-podstawowej-oraz-przeprowadzenie-cyklu-warsztatow-dla-dzieci-i-szkolen-dla-nauczycieli-w-regionie-tabora>.
- <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/misja-edukacyjna-nbp/>.
- https://www.tekstowo.pl/piosenka,bas_tajpan,dookola_swiat.html.
- <https://www.wirtualnemedial.pl/artukul/jakie-muzyki-sluchaja-nastolatki-pop-i-rap>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=D0kJRSMdaGs&t=1s>.
- <https://www.youtube.com/watch?v=HIqxqp5actg&t=5s>.
- <https://www.zyciezakonne.pl/wiadomosci/swiat/papiez-do-braci-szkol-chrzescijanskich-na-uczanie-to-misja-86160/>.

Kształtowanie przez nauczycieli prozdrowotnego stylu życia u uczniów klas I-III (*Iwona Madziar¹*)

Streszczenie

Kluczowe jest, by już od najmłodszych lat kształtować u uczniów prawidłowe zachowania zdrowotne. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, często stanowiący wzór do naśladowania dla najmłodszych uczniów, znacząco oddziałują na kształtowanie ich prozdrowotnych postaw. W tekście omówiono znaczenie stylu życia dla zdrowia i wpływ nauczycieli na kształtowanie się prozdrowotnych zachowań uczniów. Przedstawiono metodologię badań własnych, których celem było zrozumienie, w jaki sposób nauczyciele oddziałują na rozwijanie zdrowych nawyków życiowych u uczniów klas I-III. W analizie badań omówiono działania podejmowane przez nauczycieli w celu promowania zdrowego stylu życia wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej, skoncentrowane na takich aspektach, jak: aktywność fizyczna, zdrowe odżywianie, higiena osobista oraz rytm dnia i snu. Opisano również sposoby wykorzystywane przez badanych nauczycieli podczas zajęć promujących zdrowy styl życia i różnice w podejściu do tych działań w zależności od stażu pracy zawodowej. Skoncentrowano się na współpracy nauczycieli z innymi osobami przy organizowaniu działań prozdrowotnych. Szczególną uwagę poświęcono analizie spójności działań nauczycieli z treściami przekazywanymi uczniom, a także kwestii stosowania słodyczy jako nagrody. Poruszono też tematykę udziału nauczycieli w szkoleniach i kursach, a także wykazano, z jakich źródeł wiedzy nauczyciele czerpią informacje dotyczące zdrowia.

Słowa kluczowe: zdrowie, styl życia, prozdrowotny styl życia, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna, promowanie zdrowia, edukacja zdrowotna.

Summary

It is critical to instill good health behaviours in students from an early age. Early childhood education teachers, who often serve as role models for the youngest students, have an important influence on the formation of their pro-health attitudes. This article discusses the importance of lifestyle for health and the influence of teachers on the formation of pro-health behaviours in students. The methodology and results of a study aimed at understanding how teachers influence the development of healthy lifestyle habits in students in grades I-III are presented. Actions taken by teachers to promote healthy lifestyles in early childhood education students are discussed, focusing on aspects such as physical activity, healthy eating, personal hygiene, and daily and sleep schedules. The methods used by the teachers surveyed in activities to promote healthy lifestyles were also described, as well as differences in approaches to these activities according to seniority. In addition, the issue of teachers' cooperation with others in organizing health-promoting activities was explored. Special attention was paid to the analysis of the consistency of teachers' activities with the content conveyed to students, as well as to the issue of the use of sweets as a reward. The participation of teachers in trainings and courses was also discussed, and the sources of knowledge from which teachers draw health-related information were shown.

Keywords: health, lifestyle, pro-healthy lifestyle, teacher, early childhood education, health promotion, health education.

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Wprowadzenie

Zdrowie stanowi kluczowy element prawidłowego funkcjonowania człowieka. Nie ma jednak jednej najlepszej i uniwersalnej definicji tego pojęcia, która zyskałaby powszechną akceptację (Borzucka-Sitkiewicz, 2006, s. 9). Istnieje natomiast zgodność co do tego, że zdrowie jest terminem wieloaspektowym, odnosi się do pełnego dobrostanu i pełni ludzkich możliwości. Jest to pojęcie pozytywne, wyraźnie przeciwstawne do choroby i stanowiące podstawę do prowadzenia twórczego życia (Wojciechowska, 2014, s. 261-262).

Ze zdrowiem ściśle związana jest promocja zdrowia. Pojęcie to jest definiowane niejednoznacznie ze względu na jego wielowymiarowość i interdyscyplinarny charakter. Głównym założeniem promocji zdrowia jest modelowanie takiego stylu życia oraz środowiska fizycznego i społecznego, które będą sprzyjać utrzymaniu dobrego stanu zdrowia. W obszarze kształtowania stylu życia promuje się działania związane z racjonalnym odżywianiem, aktywnością fizyczną dostosowaną do indywidualnych możliwości oraz skutecznym radzeniem sobie ze stresem. Dąży się także do eliminacji szkodliwych nawyków, takich jak palenie tytoniu, nadmierne spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, nieodpowiedzialne prowadzenie pojazdów, a także przejawy agresji i przemocy, które są niezbędne dla budowania prozdrowotnego stylu życia (Ibidem, s. 262). Istotnym elementem promocji zdrowia jest zwiększanie społecznej świadomości dotyczącej realnego wpływu jednostek na własne zdrowie. Poprzez dokonywanie świadomych wyborów i podejmowanie decyzji o charakterze prozdrowotnym lub antyzdrowotnym jednostki przyjmują odpowiedzialność za zdrowie swoje i innych.

Dzieciństwo i młodość to ważne etapy życia w procesie kształtowania nawyków oraz postaw zdrowotnych. Dorośli z najbliższego otoczenia dziecka powinni mieć świadomość sensu promowania zdrowego stylu życia przez własne odpowiedzialne wybory zdrowotne. Również rola szkoły nie powinna ograniczać się jedynie do edukacji zdrowotnej uczniów – istotne jest angażowanie i uwrażliwianie środowiska rodzinnego na konieczność prowadzenia zdrowego stylu życia. Taka współpraca sprzyja spójnemu rozwojowi wiedzy oraz prozdrowotnych postaw wśród dzieci i młodzieży.

1. Prozdrowotny styl życia – analiza wybranej literatury przedmiotu

1.1. Analiza podstawowych pojęć związanych z prozdrowotnym stylem życia

Aby rozpocząć rozważania teoretyczne dotyczące kształtowania przez nauczycieli prozdrowotnego stylu życia u uczniów klas I-III, warto poznać definicje pojęć związanych z tym zagadnieniem. Ważne jest zdefiniowanie pojęcia „zdrowie”. W literaturze przedmiotu najczęściej przywoływaną definicją jest ta sformułowana przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization). Postrzega ona zdrowie jako stan pełnego dobrostanu w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej, a nie jedynie jako brak dolegliwości, choroby czy niepełnosprawności (Woynarowska, 2017, s. 16). Definicja ta podkreśla holistyczne podejście do zdrowia, wskazując na potrzebę jego analizy w kontekście wielowymiarowym, obejmującym zarówno aspekty fizyczne, psychiczne, jak również społeczne (Borzucka-Sitkiewicz, 2006, s. 9-10). Współczesne podejście do zdrowia obejmuje więc zarówno jego aspekt indywidualny, jak i społeczny. Oba te wymiary są kluczowe dla człowieka. Aby osiągać swoje cele, dążenia i ambicje, jednostka musi dbać o osobisty wymiar zdrowia. Z kolei aspekt społeczny stanowi kluczowy zasób ekonomiczny i społeczny (Zioło, 2017, s. 274).

Warto zdefiniować również termin „zachowania zdrowotne”. B. Woynarowska wskazuje, że „zachowania zdrowotne to działania intencjonalne (celowe), świadomie podjęte przez człowieka w celu ochrony, umocnienia, zwiększenia potencjału swojego zdrowia, niezależnie od ich skuteczności” (2017a, s. 59). Podobnie K. Borzucka-Sitkiewicz podkreśla, że są to świadome decyzje i działania mające na celu utrzymanie i poprawę zdrowia przez wykorzystanie dostępnych zasobów oraz tworzenie zdrowego środowiska (2006, s. 16). Termin „zdrowotne” w języku polskim odnosi się do działań mających na celu poprawę zdrowia, czyli takich, które pozytywnie wpływają na stan zdrowia jednostki. Dodanie przedrostka „pro” wzmacnia pozytywny kontekst tego terminu (Woynarowska, 2017a, s. 59-60).

Ze zdrowiem ściśle związany jest termin „styl życia”. Światowa Organizacja Zdrowia wskazuje, że jest to „sposób życia wynikający z możliwych do zidentyfikowania wzorów zachowań, które są uwarunkowane właściwościami osobowymi człowieka, interakcjami społecznymi oraz społeczno-ekonomicznymi i środowiskowymi warunkami życia” (WHO, 1998; za: Woynarowska, 2017a, s. 57). L.W. Green i M.W. Kreuter zaznaczają, że styl życia to zbiór działań, które przez występują przez dłuższy czas i tworzą stałe nawyki jednostek, grup i społeczności. Są kształtowane przez czynniki kulturowe, społeczne, ekonomiczne i środowiskowe. Choć te zachowania mogą mieć wpływ na zdrowie, nie muszą być one bezpośrednio ukierunkowane na jego poprawę (Green, Kreuter, 2005; za: Woynarowska, 2017a, s. 57).

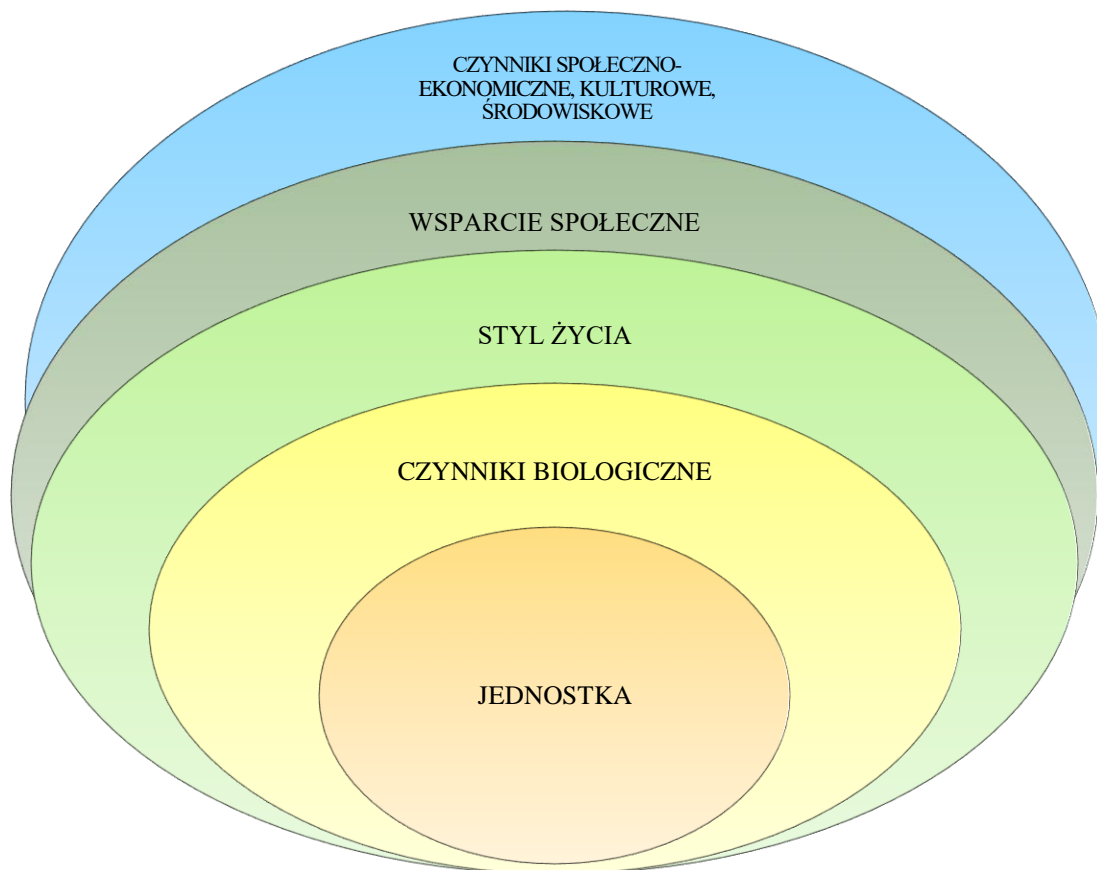
Styl życia jest uważany za kluczowy czynnik determinujący zdrowie jednostki. W związku z tym w literaturze często pojawia się pojęcie „prozdrowotny styl życia” (Woynarowska, 2017a, s. 58). W artykule K. Hildt-Ciupińskiej i J. Bugajskiej można znaleźć informacje, że prozdrowotny styl życia odnosi się do świadomego podejmowania działań mających na celu wspieranie i zachowanie dobrego stanu zdrowia. Obejmuje on wybory podejmowane na podstawie indywidualnych możliwości i sytuacji życiowej (Hildt-Ciupińska, Bugajska, 2011, s. 11). Często stosuje się określenia „prozdrowotne style życia” w liczbie mnogiej, gdyż nie istnieje uniwersalny styl życia idealnie wspierający zdrowie każdego człowieka. Zależy on bowiem od wielu czynników, takich jak wiek, płeć, sytuacja rodzinna, status materialny, miejsce zamieszkania, codzienny tryb życia czy kontekst kulturowy (Woynarowska, 2017a, s. 58).

2. Znaczenie stylu życia dla zdrowia

Postęp społeczny, rozwój nauki i technologii mają negatywny wpływ na zdrowie ludzi. W 2 poł. XX wieku w państwach uprzemysłowionych wraz ze spadkiem chorób zakaźnych pojawił się problem schorzeń przewlekłych, który znacznie podniósł poziom śmiertelności. Choroby przewlekłe są ściśle powiązane ze stylem życia, nawykami człowieka i warunkami środowiska, w którym funkcjonuje (Gembalczyk, Fedyn, 2014, s. 237). Przez wiele lat sądzono, że zdrowie jest determinowane przede wszystkim przez interwencje medyczne (Woynarowska, 2017b, s. 43). Dzięki badaniom i rozwojowi nauki zrozumiano, że za zdrowie jednostki w największym stopniu odpowiada jej styl życia.

Jednym ze schematów przedstawiających czynniki warunkujące zdrowie człowieka jest model „tęczy polityki”, określany jako społeczny model czynników zdrowia. Został opracowany w Szwecji w 1991 roku i w kolejnych latach był poddany modyfikacjom. Przedstawia wielowymiarowe czynniki wpływające na zdrowie jednostki,

obejmujące aspekty biologiczne, styl życia, wsparcie społeczne, warunki społeczno-ekonomiczne, kulturowe oraz środowiskowe. Czynniki biologiczne, takie jak wiek, płeć czy predyspozycje genetyczne, znajdują się najbliżej jednostki, ponieważ są niemodyfikowalne. Pozostałe elementy modelu, rozmieszczone na wyższych poziomach, podlegają potencjalnym zmianom, co oznacza, że jednostka może na nie wpływać i je kształtować (Woynarowska, 2017b, s. 45).



Rysunek 1. Model czynników, które oddziałują na zdrowie człowieka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, B. Woynarowska (red.), 2017b, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 45-46.

Jak można zauważyć, styl życia ma istotny wpływ na zdrowie. To przede wszystkim od niego zależy, jak będzie wyglądało zdrowie danej osoby. Każdy indywidualnie kształtuje swój stan zdrowia, podejmując określone wybory, decyzje i działania.

Styl życia obejmuje zespół utrwalonych działań człowieka, które w różnym zakresie oddziałują na jego stan zdrowia. Działania te nazywamy zachowaniami zdrowotnymi, które są rozumiane jako postawy i działania ukierunkowane na utrzymanie lub poprawę stanu zdrowia. Pozostają one w ścisłym związku z hierarchią wartości jednostki oraz jej poczuciem odpowiedzialności za własne zdrowie. Zachowania zdrowotne uzależnione są m.in. od takich czynników jak wiek, płeć, poziom wykształcenia czy status społeczny. Proces ich kształtowania rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie w ramach socjalizacji (Płotka, 2003, s. 95). Współcześnie zachowania zdrowotne klasyfikuje się zazwyczaj jako prozdrowotne lub antyzdrowotne (Joachimiak, 2011, s. 362).

Zachowania antyzdrowotne to działania, które w sposób bezpośredni lub pośredni szkodzą zdrowiu jednostki, często narażając ją na niebezpieczeństwo. Są one uznawane za problemowe, gdyż zwiększają ryzyko chorób, pogarszają jakość życia i prowadzić mogą do poważnych konsekwencji zdrowotnych (Zioło, 2017, s. 281). Do zachowań szkodliwych dla zdrowia zalicza się m.in.: palenie tytoniu, nadmierne spożycie alkoholu, niezdrowa, często rygorystyczna dieta, brak aktywności fizycznej, ignorowanie zaleceń medycznych, a nawet nieprzestrzeganie przepisów drogowych (Joachimiak, 2011, s. 362).

Z kolei zachowania prozdrowotne sprzyjają utrzymaniu lub poprawie stanu zdrowia oraz zwiększają prawdopodobieństwo zachowania dobrej kondycji fizycznej i psychicznej jednostki. Są to aktywności, które, zgodnie z aktualną wiedzą medyczną, zwykle pozytywnie wpływają na organizm (Parczewska, 2011, s. 385-386). Przykładami takich zachowań są: regularna aktywność fizyczna, zrównoważona dieta, troska o higienę osobistą i czystość otoczenia, zapewnianie bezpieczeństwa sobie i innym, pielęgnowanie pozytywnych relacji interpersonalnych oraz umiejętność skutecznego radzenia sobie ze stresem (Joachimiak, 2011, s. 362).

B. Woynarowska wyróżnia 4 kategorie zachowań prozdrowotnych: działania wspierające zdrowie fizyczne, takie jak higiena osobista i środowiskowa, regularna aktywność fizyczna, właściwe żywienie oraz sen; działania sprzyjające zdrowiu psychospołecznemu, obejmujące udzielanie i przyjmowanie wsparcia społecznego, unikanie stresu i rozwijanie kompetencji radzenia sobie w sytuacjach stresowych; zachowania prewencyjne związane z samokontrolą, samobadaniem, badaniami profilaktycznymi, szczepieniami ochronnymi i przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa, również w sferze seksualnej; a także unikanie zachowań ryzykownych, takich jak palenie tytoniu, używanie substancji psychoaktywnych, nadużywanie alkoholu zwłaszcza przez kobiety w ciąży i dzieci oraz inne formy uzależnień (Woynarowska, 2017a, s. 58-59).

3. Promocja zdrowego stylu życia zadaniem szkoły

Zachowania zdrowotne mogą wynikać ze świadomego i zamierzonego działania jednostki lub stanowić rezultat utrwalonych schematów i nawyków (Parczewska, 2011, s. 386). Jak podaje M. Demel, utrzymanie zdrowia wymaga jego ciągłego i świadomego kształtowania, gdyż nie jest ono trwałym niezmiennym darem boskim. Wskazuje na konieczność uczenia się zachowań zdrowotnych oraz rozwijania postaw sprzyjających rozwojowi fizycznemu i psychicznemu (Demel, 1968; za: Płotka, 2003, s. 95).

Zdrowy styl życia stanowi fundament harmonijnego rozwoju fizycznego oraz psychospołecznego. Choć liczne instytucje podejmują działania promujące postawy prozdrowotne wśród społeczeństwa, wielu młodych ludzi postrzega zdrowe zachowania jako mało interesujące i nudne (Nowak, 2018, s. 39). W związku z tym promocja zdrowego stylu życia powinna być głównie zadaniem szkoły. Włączenie edukacji zdrowotnej do programów nauczania już od najmłodszych lat może przyczynić się do kształtowania zdrowszego społeczeństwa (Motow-Czyż, Orczyk, Orczyk, 2017, s. 283). Niezbędne jest, aby środowisko szkolne czynnie angażowało się we wspieranie oraz motywowanie uczniów do podejmowania działań na rzecz ochrony i poprawy zdrowia. Realizacja zadań edukacji zdrowotnej w środowisku szkolnym jest możliwa dzięki tzw. triadzie edukacyjnej, obejmującej 3 kluczowe elementy – ucznia, model organizacyjno-programowego edukacji zdrowotnej i nauczyciela. Właściwe zaangażowanie wszystkich tych elementów stanowi warunek skutecznego podejmowania działań w obszarze edukacji zdrowotnej uczniów (Fedyn, Gembalczyk, 2014, s. 249-250).

Dzieci, obserwując dorosłych – zwłaszcza rodziców oraz nauczycieli, często bezkrytycznie przejmują prezentowane przez nich wzorce zachowań (Bożkowa, Brzeziński, Kopczyńska-Sikorska, Woynarowska, 1989, s. 42-43; za: Bulska, 2017, s. 49). Edukacja zdrowotna powinna więc oddziaływać na oba te środowiska – szkolne i rodzinne – aby wzmacniać prozdrowotne wzorce (Motow-Czyż, Orczyk, Orczyk, 2017, s. 287).

Nauczyciel klas I-III pełni funkcję „animatora edukacji prozdrowotnej”, co zobowiązuje go do posiadania odpowiednich kompetencji z zakresu zdrowia czy medycyny oraz do przekazywania tej wiedzy w sposób przystępny, dostosowany do możliwości uczniów (Ibidem, s. 285). Skuteczna realizacja edukacji zdrowotnej w szkole wymaga od nauczyciela posiadania szerokiego zakresu kompetencji, obejmujących aspekt specjalistyczny, dydaktyczny i psychologiczny. Wiedza oraz umiejętności z zakresu edukacji zdrowotnej, a także wymiana doświadczeń zawodowych między nauczycielami to kompetencje specjalistyczne, które sprzyjają podnoszeniu jakości działań edukacyjnych. W ramach kompetencji dydaktycznych istotna jest umiejętność planowania i logicznego organizowania zajęć, znajomość możliwości i potrzeb uczniów oraz tworzenie przestrzeni sprzyjającej ich aktywności i zrozumieniu podejmowanych przez nich działań. Z kolei kompetencje psychologiczne obejmują m.in. empatię, sprawną komunikację interpersonalną, pozytywne nastawienie do uczniów oraz zdolność radzenia sobie ze stresem (Ibidem, 2017, s. 285-286).

4. Metodologia badań własnych

Uczniowie klas I-III są grupą, która znajduje się w kluczowej fazie rozwoju fizycznego i psychicznego. Niezwykle istotne jest, aby w tym okresie odpowiednio kształtować ich prozdrowotny styl życia. Dlatego też celem procesu badawczego było określenie, jakie działania podejmują nauczyciele, aby kształtować prozdrowotny styl życia uczniów klas I-III. Za problemy badawcze obrałam następujące pytania:

- Jakie działania kształtujące prozdrowotny styl życia u wychowanków podejmują badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?
- Czy i z kim współpracują badani nauczyciele w organizowaniu działań kształtujących prozdrowotny styl życia uczniów?
- Jakie działania prozdrowotne promują własnym przykładem badani nauczyciele?

W ramach prowadzonych badań zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, a techniką, którą wykorzystałam, była ankieta. Jako narzędzia badawcze opracowałam kwestionariusz skierowany do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Obejmował on sekcję metryczną, która dotyczyła stażu pracy respondentów, a także zawierał 12 pytań – w tym otwarte, zamknięte i półotwarte. Materiał badawczy gromadziłam od stycznia do maja 2024 roku. Badaniami objęłam grupę 76 czynnych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, z czego największą grupę stanowili nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat.

Tabela 1

Staż pracy zawodowej badanych nauczycieli (N=76)

Lp.	Staż pracy w latach	Liczba nauczycieli
1	do 5	20
2	6-10	10
3	11-15	10
4	16-20	10
5	21-25	12
6	26 i więcej	14
Razem		76

Źródło: badania własne.

5. Analiza wyników badań własnych

W życiu dzieci, szczególnie w okresie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym, nauczyciel odgrywa kluczową rolę. Jest on postrzegany jako autorytet i ma zdolność do pozytywnego wpływania na rozwój dziecka.

5.1. Działania podejmowane przez badanych nauczycieli w celu kształtowania prozdrowotnego stylu życia uczniów klas I-III

Nauczyciel ma za zadanie wspierać rozwój umiejętności i możliwości ucznia w różnych aspektach. W kontekście edukacji zdrowotnej chciałam zbadać, w jakich okolicznościach badani nauczyciele pomagają uczniom przyjąć prozdrowotny styl życia. Respondenci mieli możliwość zaznaczania wielu odpowiedzi, co skutkowało uzyskaniem 160 odpowiedzi od 76 badanych nauczycieli. Większość wskazała, że prozdrowotny styl życia uczniów jest kształtowany głównie podczas obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego – taką odpowiedź zaznaczyły 64 osoby. Niewiele rzadziej, gdyż w 54 przypadkach, ankietowani wskazywali na planowe zajęcia lekcyjne. Wynik ten wydaje się uzasadniony, ponieważ lekcje wychowania fizycznego stanowią integralny i obowiązkowy element programu nauczania, a ich głównym celem jest zapewnienie uczniom systematycznej aktywności fizycznej. Z kolei planowe zajęcia lekcyjne, mimo że nie zawsze koncentrują się bezpośrednio na tematyce zdrowotnej, często uwzględniają treści dotyczące zdrowego stylu życia w szerszym ujęciu interdyscyplinarnym. Przerwy śródlekcyjne, mimo ich istotnej roli w edukacji wczesnoszkolnej, zostały wskazane przez respondentów jedynie 27 razy. Pozostałe formy aktywności, takie jak zajęcia pozalekcyjne, wycieczki szkolne czy konkursy tematyczne, zostały wskazane jeszcze w mniejszym stopniu.

Interesujące było dla mnie także poznanie obszarów, na które nauczyciele najczęściej zwracają uwagę podczas kształtowania prozdrowotnego stylu życia uczniów. Każdy respondent wskazał 3 obszary edukacji zdrowotnej, na które najczęściej zwraca uwagę. Łącznie udzielili oni 228 odpowiedzi. Aktywność fizyczna to obszar, który uzyskał najwięcej zaznaczeń, gdyż 33% wszystkich odpowiedzi. Respondenci często wskazywali również na znaczenie zdrowego odżywiania, które stanowiło 25% odpowiedzi, a także higienę osobistą wskazaną 18%. Z kolei najmniej, czyli po 12%, uzyskały obszary kształtowania regularnego planu dnia oraz odpowiednia ilość snu. Choć nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu na jakość snu dziecka ani nie jest w stanie kontrolować jego długości i jakości, powinien przekazywać uczniom informacje, zachęcać i motywować do przestrzegania higieny snu czy też przestrzegania regularnego planu dnia.

Aby zrozumieć, jak badani nauczyciele oddziałują na kształtowanie odpowiednich zachowań zdrowotnych uczniów, poprosiłam ich o wskazanie podejmowanych działań związanych z aktywnością fizyczną, prawidłowym odżywianiem oraz odpowiednim wypoczynkiem i rytmem pracy, co zostało sklasyfikowane w szersze kategorie.

W obszarze aktywności fizycznej 3 z 76 badanych nauczycieli zadeklarowało brak działań w tym zakresie, pozostali udzielili łącznie 108 odpowiedzi, które sklasyfikowałam na 9 kategorii. Nauczyciele najczęściej wskazywali (24 osoby) formy aktywności fizycznej, tj.: spacery i różnorodne zajęcia na świeżym powietrzu.

Zbliżona liczba badanych (22) zaznaczyła, że wykorzystują tradycyjne metody edukacyjne promujące aktywność fizyczną. Respondenci wymieniali wśród nich m.in. prowadzenie pogadanek, dyskusji i lekcji tematycznych. Zaskakujący jest fakt, że jedynie 10 respondentów wskazało na wprowadzanie przerw ruchowych w trakcie zajęć lekcyjnych. Taki wynik może być dosyć niepokojący, gdyż uczniowie w młodszym wieku szkolnym wykazują naturalną potrzebę ruchu i często podczas dłuższych statycznych zajęć mogą potrzebować aktywności fizycznych. Pozytywny jest jednak fakt, że wśród odpowiedzi znalazło się 17 stwierdzeń dotyczących ćwiczeń fizycznych oraz 9 odnoszących się do stosowania gier i zabaw ruchowych. Może to sugerować, że mimo braku aktywnych przerw w trakcie zajęć, uczniowie mają dostęp do innych form aktywności fizycznej. Analizując wyniki w kontekście stażu pracy pedagogicznej, można dostrzec, że w każdej z grup pojawiają się różne odpowiedzi dotyczące działań z zakresu kształtowania aktywności fizycznej uczniów.

Odnosząc się do zagadnień związanych ze zdrowym odżywianiem, 2 badanych przyznało, że nie podejmuje świadomych działań w kształtowaniu u podopiecznych odpowiednich zachowań zdrowotnych. Pozostałych 74 podało 108 odpowiedzi, które podzieliłam na 6 głównych kategorii. Z tradycyjnych metod edukacyjnych, takich jak pogadanki, prezentacje multimedialne czy filmy edukacyjne korzysta aż 55 respondentów. Zaledwie 21 badanych angażuje się w bardziej kreatywną formę działania, taką jak zajęcia kulinarne, w których uczniowie przygotowują zdrowe posiłki, np. sałatki, kanapki czy koktajle. Ponadto 10 respondentów wskazało na organizowanie spotkań z ekspertami (dentyści, dietetycy). Analiza odpowiedzi pod kątem stażu pracy nauczycieli pokazuje, że osoby z doświadczeniem zawodowym poniżej 15 lat wykazują większą różnorodność podejmowanych działań w porównaniu do nauczycieli o dłuższym stażu pracy.

W zakresie organizowania prawidłowego wypoczynku i rytmu pracy uczniów znaleźli się również badani, którzy zadeklarowali niepodejmowanie takich działań – było to 4 respondentów. Pozostałe odpowiedzi, w liczbie 87, zostały sklasyfikowane w 4 kategorie. Badani nauczyciele najczęściej, gdyż aż 35 razy, wskazywali edukację tradycyjną oraz rozmowy jako najczęściej wykorzystywane działania. Wśród tych odpowiedzi znalazły się np. „pogadanki”, „godziny tematyczne”, „edukacja co jest zdrowe a co nie”. Pozytywne jest, że 24 odpowiedzi dotyczyły efektywnego zarządzania czasem uczniów. Respondenci zwracali uwagę na przestrzeganie harmonogramu dnia, unikanie przedłużania zajęć, dbanie o zachowanie ciszy oraz regularne wietrzenie sali lekcyjnej. Ponadto 20 respondentów wskazało na zapewnianie uczniom chwil relaksacyjnych i odpoczynku m.in. poprzez wprowadzanie ćwiczeń oddechowych czy tworzenie kącików do odpoczynku. Interesujące jest to, że nauczyciele z doświadczeniem do 15 lat proponowali znacznie większą różnorodność inicjatyw na rzecz wypoczynku i rytmu pracy uczniów w porównaniu do nauczycieli z dłuższym stażem pracy.

W prowadzonych badaniach ważne było również uzyskanie informacji na temat metod, jakie stosują nauczyciele podczas realizowania elementów edukacji zdrowotnej na zajęciach lekcyjnych. Badani mogli wskazać dowolną liczbę działań, a także dodać własne, które nie były ujęte w wyróżnionych opcjach. W sumie 76 nauczycieli udzieliło 268 odpowiedzi, z czego 2 zadeklarowało brak prowadzenia zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej. Uzyskane wyniki zamieściłam w tabeli 2.

Tabela 2

Sposoby działań podejmowane przez badanych nauczycieli podczas realizowania elementów edukacji zdrowotnej na zajęciach (N=76)

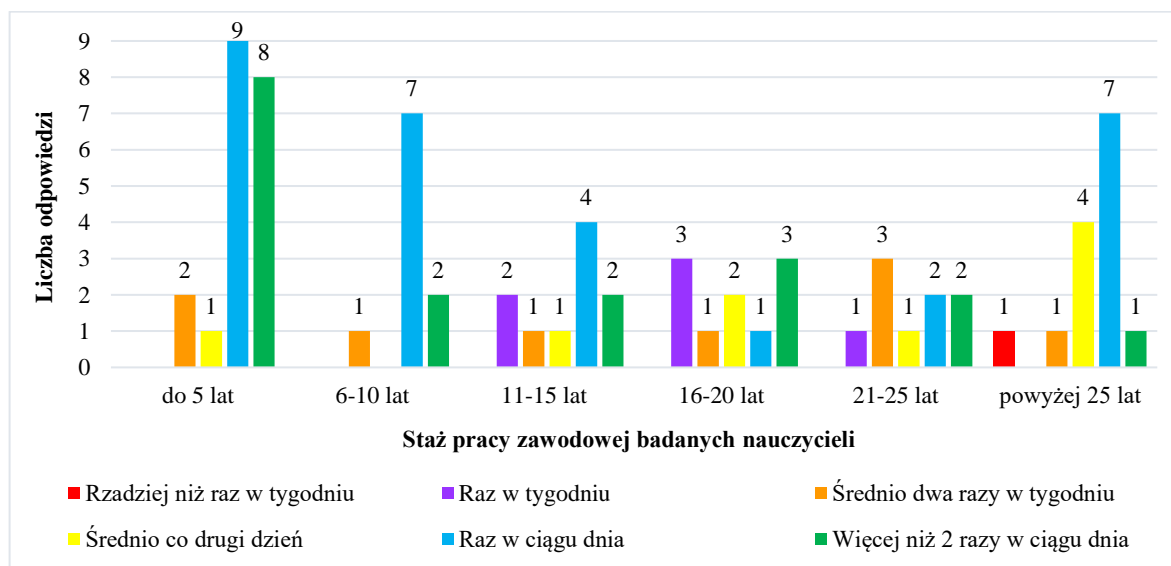
Lp.	Sposoby działań podejmowane na zajęciach	Liczba odpowiedzi							Razem	
		Staż pracy zawodowej badanych nauczycieli						26 i więcej		
		do 5 lat	6-10	11-15	16-20	21-25	Liczba		Procent	
1.	Oglądanie filmów edukacyjnych	12	6	5	4	7	8	42	15,67	
2.	Wykorzystywanie prezentacji multimedialnych, plansz, rysunków itp.	7	3	5	6	9	10	40	14,93	
3.	Zajęcia instruktażowe, np. pokazywanie, w jaki sposób szczotkować zęby	13	3	6	3	5	5	35	13,06	
4.	Przeprowadzanie prostych doświadczeń i eksperymentów	11	4	3	6	2	5	31	11,57	
5.	Zabawy dydaktyczne	10	5	4	3	0	6	28	10,45	
6.	Czytanie opowiadań, bajek	6	5	1	1	2	5	20	7,43	
7.	Wyjścia np. do przychodni, gabinetu stomatologicznego, szpitala itp.	5	4	1	4	4	0	18	6,72	
8.	Zapraszanie gości specjalnych, np. pielęgniarki, lekarza, dietetyka, strażaka itp.	10	1	1	1	3	2	18	6,72	
9.	Zagadki, krzyżówki, rebusy dydaktyczne	2	0	1	2	3	6	14	5,22	
10.	Malowanie rysunków o tematyce związanej ze zdrowiem	3	1	1	1	2	4	12	4,48	
11.	Śpiewanie piosenek	2	3	1	1	0	1	8	2,99	
12.	Nie podejmuję się prowadzenia zajęć edukacji zdrowotnej	0	0	1	0	1	0	2	0,75	
Razem		81	35	30	32	38	52	268	100,00	

Zródło: badania własne.

Dwie metody najczęściej wykorzystywane przez badanych nauczycieli w realizacji edukacji zdrowotnej to dość popularne i tradycyjne działania, takie jak oglądanie filmów edukacyjnych (15,67% odpowiedzi) oraz wykorzystywanie prezentacji multimedialnych i materiałów wizualnych (14,93%). Popularne były też zajęcia instruktażowe (13,06%). Proponowanie uczniom prostych doświadczeń i eksperymentów stanowiło 11,57%

wszystkich odpowiedzi, a zabawy dydaktyczne 10,45%. To dość optymistyczny wynik, ponieważ aktywne zaangażowanie uczniów w proces uczenia się sprzyja lepszemu przyswajaniu przez nich wiedzy. Analiza danych wskazuje, że nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat oferują szerszą gamę metod dydaktycznych w porównaniu osób z 11-15-letnim stażem. Koncentrując się na respondentach z ponad 26-letnim stażem pracy, można zauważyć, że preferują oni bardziej tradycyjne metody przekazywania wiedzy, podczas gdy aktywne formy angażowania uczniów były wskazywane w znacznie mniejszym stopniu przez tę grupę badanych.

W kontekście kształtowania aktywności fizycznej u uczniów klas I-III istotne było ustalenie, z jaką częstotliwością nauczyciele wprowadzają podczas lekcyjnych zajęć elementy ruchowe. Jak wynika z badań, jedynie 3 spośród 76 respondentów zadeklarowało całkowity brak wprowadzania aktywności fizycznych na zajęciach. Pozostali wskazywali różnorodne częstotliwości ich stosowania. Najczęściej udzielaną odpowiedzią było „raz w ciągu dnia” – tak zadeklarowało 30 badanych nauczycieli. Ponadto 18 respondentów zadeklarowało, że włącza elementy ruchowe do zajęć dwukrotnie lub częściej w ciągu dnia, co świadczy o wysokim poziomie zaangażowania w realizację prozdrowotnych działań edukacyjnych.



Rysunek 2. Częstotliwość wprowadzania elementów ruchowych podczas zajęć przez badanych nauczycieli (N=73).

Źródło: badania własne.

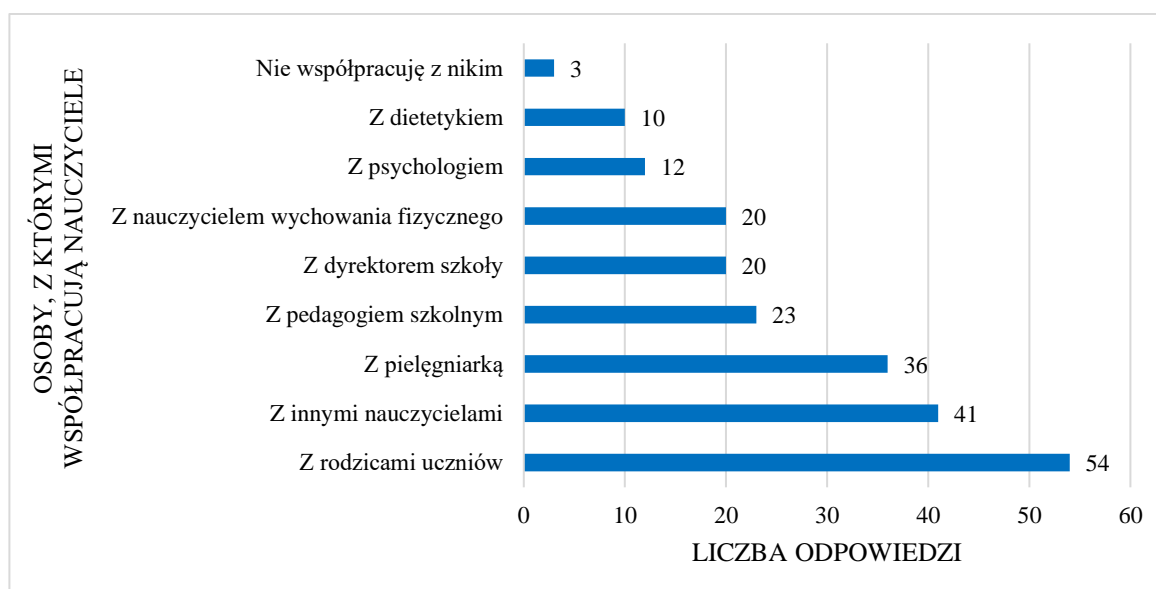
Analizując zgromadzone dane w kontekście zmiennej niezależnej dotyczącej długości stażu pracy, można zauważyć, że badani nauczyciele z doświadczeniem zawodowym nieprzekraczającym 15 lat najczęściej wskazywali na realizację elementów ruchowych raz dziennie. Wśród respondentów z 5-letnim stażem pracy, 8 osób wskazało na wprowadzanie aktywności fizycznej w toku zajęć dydaktycznych więcej niż 2 razy w ciągu dnia. Uzyskane wyniki mogą świadczyć o tym, że badani nauczyciele są świadomi istoty aktywności fizycznej w rozwoju ich uczniów oraz rozumieją, że uczniowie w edukacji wczesnoszkolnej potrzebują ruchu i działania.

Jednym z ważnych elementów promowania zdrowego stylu życia w środowisku szkolnym jest zwracanie przez nauczycieli uwagi na prawidłową postawę ciała uczniów. Z przeprowadzonych badań wynika, że 4 badanych posiadających staż pracy

mieszający się w przedziale od 11 do 25 lat nie zwraca uwagi na ten aspekt. W przeciwieństwie do nich, 72 uczestników badań przyznało, że regularnie obserwują i korygują postawę ciała swoich uczniów. Analizując dopasowanie stanowisk pracy uczniów do ich wzrostu oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych, okazało się, że tylko 55 respondentów w pełni dba o to, aby realizować te zalecenia. Pozostali badani (21 osób) przyznali, że jedynie częściowo zwracają uwagę na ten aspekt.

5.2. Współpraca badanych nauczycieli w organizowaniu działań kształtujących prozdrowotny styl życia uczniów klas I-III

Współpraca nauczycieli z innymi osobami i instytucjami odgrywa kluczową rolę w skutecznej realizacji edukacji zdrowotnej w szkole. Dzięki korzystaniu z wiedzy ekspertów nauczyciel może wzbogacić swoje umiejętności i wiedzę podopiecznych, a także pomóc uczniom lepiej przyswoić przekazywane treści. Postanowiłam więc bardziej zgłębić temat i zapytać respondentów, czy współpracują z innymi osobami przy organizowaniu zajęć nastawionych na kształtowanie prozdrowotnego stylu życia uczniów, a także, z jakimi podmiotami współpracują najczęściej. Pytanie miało charakter wielokrotnego wyboru, co pozwoliło od 76 badanych uzyskać łącznie 219 odpowiedzi.



Rysunek 3. Współpraca badanych nauczycieli z innymi osobami przy organizowaniu zajęć kształtujących u uczniów prozdrowotny styl życia (N=76).

Źródło: badania własne.

Z analizy zebranych danych na rysunku 3 wynika, że respondenci najczęściej deklarowali współpracę z rodzicami uczniów – aż 54 odpowiedzi. Spora liczba wskazań (41) dotyczyła współpracy z innymi nauczycielami. Zapewne wynika to z faktu, że zarówno rodzice, jak też nauczyciele stanowią podstawowe podmioty środowiska edukacyjnego. Relatywnie częsta była też odpowiedź dotycząca współpracy badanych z pielęgniarką szkolną, wskazaną przez 36 respondentów, co potwierdza, że pielęgniarka również odgrywa istotną rolę w edukacji zdrowotnej, zwłaszcza w zakresie działań profilaktycznych oraz reagowania na bieżące potrzeby zdrowotne uczniów. Badani wskazywali też na współpracę z pedagogiem szkolnym (23 odpowiedzi), dyrektorem szkoły i nauczycielem wychowania fizycznego (po 20 odpowiedzi). Zdecydowanie

rzadziej respondenci wskazywali na współpracę z psychologiem (12 odpowiedzi) oraz dietetykiem (10 odpowiedzi). Może to być wynikiem ograniczonego dostępu do tych specjalistów w szkołach podstawowych. Na szczególną uwagę zasługuje też fakt, że 3 badanych – wszyscy z doświadczeniem zawodowym powyżej 21 lat – zadeklarowało brak jakiegokolwiek współpracy z innymi podczas realizacji obszarów zdrowotnej edukacji.

5.3. Działania prozdrowotne promowane własnym przykładem w opiniach badanych nauczycieli

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej pełni nie tylko rolę przewodnika oraz edukatora, lecz także stanowi istotny wzorzec do naśladowania przez uczniów. Jego osobiste postawy, styl życia oraz codzienne wybory mogą znacząco oddziaływać na kształtowanie się prozdrowotnych nawyków uczniów, szczególnie na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Z tego względu szczególną uwagę poświęciłam analizie postaw oraz zachowań, jakimi wykazują się badani, a które znacząco mogą oddziaływać na życiowe wybory uczniów. W badaniach koncentrowałam się zarówno na indywidualnych zachowaniach prozdrowotnych, jak i na działaniach mających na celu poszerzenie ich wiedzy w zakresie edukacji zdrowotnej.

Badania ankietowe umożliwiły mi zebranie opinii od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat tego, czy ich osobiste postawy i zachowania są spójne z treściami prozdrowotnymi, które przekazują uczniom (rysunek 4).



Rysunek 4. Opinia badanych nauczycieli, czy promują prozdrowotny styl życia poprzez własne postawy i zachowania (N=76).

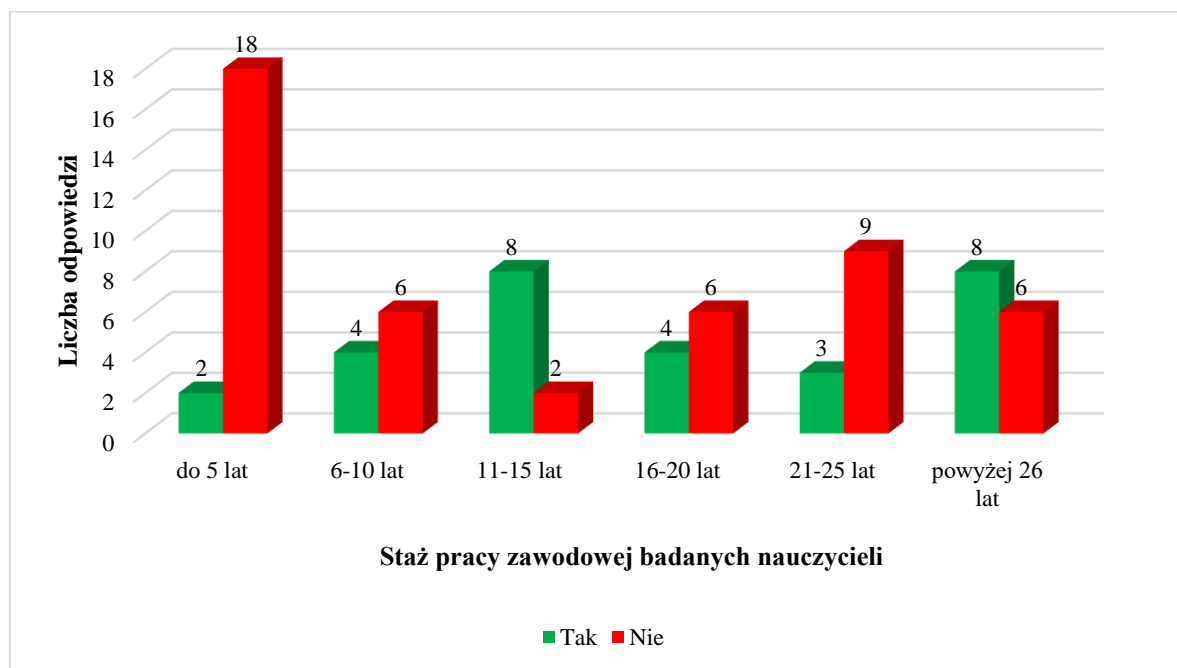
Źródło: badania własne.

Tylko 5 spośród 76 badanych nauczycieli przyznało, że nie przykładają szczególnej wagi do stosowania norm zdrowego stylu życia w swoim codziennym funkcjonowaniu. Osoby te miały staż pracy zawodowej w przedziale 11-25 lat. Zdecydowana większość respondentów (40) zadeklarowała, że stara się postępować zgodnie z zasadami zdrowego stylu życia, choć nie zawsze udaje im się to w pełni realizować. Pozostali nauczyciele (31) uznali, że ich osobiste zachowania są całkowicie zgodne z wartościami

i treściami edukacyjnymi przekazywanymi uczniom. Szczególnie interesujące były odpowiedzi nauczycieli z najkrótszym stażem pracy (do 5 lat), którzy równomiernie rozłożyli swoje deklaracje między próbą stosowania się do zasad zdrowego stylu życia (10 badanych) a pełną spójnością działań z nauczanymi treściami (10 badanych). Warto również zaznaczyć, że respondenci z doświadczeniem zawodowym 11-15 lat byli jedyną grupą, w której dominowały odpowiedzi o pełnym podporządkowaniu własnych zachowań, nauczanych zachowaniom zdrowotnym.

W celu uszczegółowienia uzyskanych informacji nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie konkretnych zachowań i postaw, które sami stosują w codziennym życiu, a które mogą stanowić przykład dla uczniów. Od 71 badanych uzyskałam łącznie 108 odpowiedzi, które przyporządkowałam 7 szerszym kategoriom. Najczęściej wskazywanym zachowaniem było zdrowe odżywianie – tę kategorię wymieniło aż 50 respondentów. Działania w zakresie aktywności fizycznej zostały zadeklarowane przez 33 badanych. Rzadziej wskazywano na zaspokajanie potrzeby odpoczynku (9 odpowiedzi), utrzymywanie odpowiedniej postawy ciała (7), dbanie o higienę osobistą (6) i organizację odpowiedniego rytmu dnia (3 odpowiedzi). Zróżnicowanie wskazań w zależności od stażu pracy sugeruje, że młodsi nauczyciele częściej deklarują zachowania związane ze zdrowym stylem życia, co może wynikać zarówno z większej dostępności wiedzy, jak i większej motywacji do bycia wiarygodnym wzorem dla uczniów.

Istotnym aspektem pracy nauczycieli jest odpowiedni dobór sposobów motywowania i nagradzania uczniów. W związku z tym zapytałam badanych, czy zdarza im się nagradzać swoich uczniów słodyczami (rysunek 5).



Rysunek 5. Nagradzanie uczniów słodyczami przez badanych nauczycieli (N=76).
Źródło: badania własne.

Wyniki badań wykazały, że 29 spośród 76 respondentów stosuje nagradzanie uczniów słodyczami, co może budzić wątpliwości w kontekście promowania zdrowego stylu życia. Grupy, które najwięcej razy wskazały taką formę nagradzania, to badani z najdłuższym stażem pracy (powyżej 26 lat) i w grupie 11-15 lat.

Efektywne organizowanie zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej wymaga od nauczycieli posiadania aktualnej oraz rzetelnej wiedzy na temat obowiązujących wytycznych i zasad prozdrowotnego stylu życia. W badanej grupie 56 respondentów zadeklarowało uczestnictwo w różnorodnych kursach, szkoleniach oraz webinarach mających na celu poszerzenie i uaktualnienie wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej. Pozostałe 20 osób nie korzysta z tego typu form poszerzania wiedzy. Dodatkowo poprosiłam badanych, żeby wskazali źródła, z których najczęściej czerpią wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej. Ze względu na fakt, że respondenci mogli wybrać więcej niż 1 źródło, łącznie od 76 ankietowanych uzyskano 189 odpowiedzi (tabela 3).

Tabela 3

Źródła, z jakich korzystają badani nauczyciele, aby poszerzyć swoją wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej (N=76)

Lp.	Źródła wykorzystywane przez badanych nauczycieli do poszerzania wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej	Liczba odpowiedzi						Razem
		Staż pracy zawodowej badanych nauczycieli						
		do 5 lat	6-10 lat	11-15 lat	16-20 lat	21-25 lat	26 i więcej	
1.	Strony internetowe	15	9	8	6	7	6	51
2.	Artykuły naukowe	13	4	5	5	7	5	39
3.	Przewodnik metodyczny dla nauczycieli	9	5	3	4	5	8	34
4.	Podręczniki do edukacji wczesnoszkolnej	7	4	6	3	4	7	31
5.	Wiedza zdobyta na szkoleniu, kursie	8	4	0	3	4	8	27
6.	Literatura obcojęzyczna	1	0	1	1	2	0	5
7.	Wiadomości z telewizji lub radia	0	1	0	0	1	0	2
Razem		53	27	23	22	30	34	189

Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat najczęściej wskazywali na korzystanie ze stron internetowych (15 odpowiedzi), artykułów naukowych (13 wskazań) oraz przewodników metodycznych dla nauczycieli (9 odpowiedzi). Z kolei respondenci z doświadczeniem zawodowym powyżej 26 lat najczęściej zaznaczali przewodnik metodyczny dla nauczycieli (8 wskazań), wiedzę zdobytą podczas kursów i szkoleń (również 8 odpowiedzi) oraz podręczniki do edukacji wczesnoszkolnej (7 odpowiedzi). Z zebranych danych wynika, że badani nauczyciele o krótszym stażu pracy wykazują większą biegłość w posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami i narzędziami cyfrowymi. Szeroki dostęp do różnorodnych zasobów umożliwia nie tylko weryfikację, ale również systematyczne poszerzanie wiedzy, co w konsekwencji pozwala na przekazywanie uczniom aktualnych i rzetelnych treści z zakresu edukacji zdrowotnej.

Podsumowanie

Pierwszy problem badawczy dotyczył podejmowania przez badanych nauczycieli działań kształtujących prozdrowotny styl życia u wychowanków. Analiza wyników wykazała, że badani nauczyciele najczęściej realizują działania prozdrowotne podczas obowiązkowych lekcji wychowania fizycznego i zajęć planowych, koncentrując się głównie na promocji aktywności fizycznej, zdrowego odżywiania i higieny osobistej. W mniejszym stopniu poruszają zagadnienia związane z rytmem dnia oraz snem. Respondenci stosują też różnorodne metody przekazywania wiedzy – od tradycyjnych

(np. filmy, pogadanki) po bardziej aktywizujące (np. zajęcia instruktażowe, zabawy dydaktyczne). Zauważalne jest jednak, że nauczyciele ze stażem pracy do 5 lat wykazują większą różnorodność wykorzystywanych metod. Analizując częstotliwość wprowadzania na zajęciach elementów ruchowych, można stwierdzić, że badani ze stażem pracy 15 lat i mniej w większym stopniu zwracają uwagę na ten aspekt. Znaczna większość badanych deklaruje dbanie o to, żeby stanowiska pracy uczniów były dopasowane do ich wzrostu oraz potrzeb rozwojowych.

Drugi problem badawczy nawiązywał do współpracy badanych nauczycieli z innymi osobami przy organizowaniu działań z zakresu zdrowotnej uczniów. Analiza prezentowanych wyników wskazuje, że badani nauczyciele w większości aktywnie współpracują z różnymi podmiotami wspierającymi edukację zdrowotną. Szczególnie często wybierają współpracę z rodzicami oraz personelem pedagogicznym, co może sprzyjać budowaniu spójnych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych i lepszemu dostosowaniu działań do potrzeb uczniów.

Trzeci problem badawczy obejmował osobiste działania prozdrowotne, które promują badani nauczyciele. Przeprowadzone badania wykazały, że zdecydowana większość respondentów stara się, by ich osobiste postawy były spójne z wartościami przekazywanymi uczniom. Najczęściej deklarowanymi działaniami są zdrowe odżywianie i podejmowanie aktywności fizycznej. Respondenci z krótszym stażem pracy częściej wskazują na pełną spójność własnych zachowań z nauczaniem treści, co może świadczyć o większej motywacji do bycia autentycznym wzorem dla uczniów. Mimo to ponad 1/3 badanych zdarza się stosować nagradzanie słodyczami, co jest sprzeczne z zasadami promowania zdrowego stylu życia. W zakresie doskonalenia wiedzy z edukacji zdrowotnej większość badanych deklaruje aktywne uczestnictwo w kursach, szkoleniach i webinarach. Źródła, z jakich korzystają badani nauczyciele, by poszerzyć swoją wiedzę z zakresu edukacji zdrowotnej, są zróżnicowane. Respondenci z mniejszym stażem zawodowym wykazują większą biegłość w posługiwaniu się nowoczesnymi źródłami informacji, takimi jak strony internetowe i artykuły naukowe, podczas gdy badani o dłuższym stażu częściej sięgają po przewodniki metodyczne, podręczniki, ale też wiedzę z różnych szkoleń.

Bibliografia

- Borzucka-Sitkiewicz, J. (2006). *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna. Przewodnik dla edukatorów zdrowia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bulska, J. (2017). Kształtowanie postaw dziecka wobec zdrowia w rodzinie i szkole. W: I. Banach, A. Soroka-Fedurczuk (red.), *Dziecko w zdrowiu i chorobie. Wybrane problemy* (s. 39-53). Będzin: Wydawnictwo Internetowe E-bookowo.
- Fedyn, B., Gembalczyk, I. (2014). Edukacja zdrowotna w szkole. Uwarunkowania skuteczności. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, (red.), *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej* (s. 249-260). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Gembalczyk, I., Fedyn, B. (2014). Wychowanie zdrowotne wobec wyzwań współczesnego świata. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej* (s. 237-246). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Hildt-Ciupińska, K., Bugajska, J. (2011). Rola zachowań prozdrowotnych w promocji zdrowia pracowników. *Bezpieczeństwo Pracy: nauka i praktyka*, 9, 10-13.

- Joachimiak, M. (2011). Zachowania zdrowotne uczniów klas szóstych a zachowania zdrowotne ich rodziców. Komunikat z badań. W: M. Świdorska (red.), *Styl życia i zachowania prozdrowotne – wybrane konteksty* (s. 361-381). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Motow-Czyż, M., Orczyk, A., Orczyk, M. (2017). Edukacja zdrowotna w szkole i jej znaczenie w kształtowaniu umiejętności prozdrowotnych młodego pokolenia. W: E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik (red.), *Edukacja dziecka: różnorodność perspektyw i działań* (s. 283-290). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.
- Nowak, P.F. (2018). *Organizacja imprez. Kreowanie zdrowego stylu życia*. Warszawa: Difin.
- Parczewska, T. (2011). Ocena zachowań prozdrowotnych dzieci w wieku przedszkolnym. W: M. Świdorska (red.), *Styl życia i zachowania prozdrowotne – wybrane konteksty* (s. 383-397). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Płotka, A. (2003). *Zdrowy styl życia psychicznego*. Lublin: „NeuroCentrum”.
- Wojciechowska, K. (2014). Wielowymiarowość promowania zdrowia przez nauczyciela klas I-III. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej* (s. 261-270). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Wojnarowska, B. (2017a). Styl życia i zachowania zdrowotne. W: B. Wojnarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka* (s. 57-68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnarowska, B. (2017b). Modele czynników warunkujących zdrowie. W: B. Wojnarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka* (s. 43-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnarowska, B. (red.). (2017). *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zioło, I. (2017). Szkolna edukacja zdrowotna i promocja zdrowia. W: E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik (red.), *Edukacja dziecka: różnorodność perspektyw i działań* (s. 273-282). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższa Szkoła Biznesu.

Techniki plastyczne i tematyka prac plastycznych wykorzystywane przez uczniów oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (*Kinga Frużyńska¹*)

Streszczenie

Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej przejawiają aktywność plastyczną, wykonując własne, oryginalne dzieła, do utworzenia których decydują się na użycie różnorodnych narzędzi i materiałów plastycznych. Wiąże to się z wyborem określonych technik plastycznych. Zatem interesujący jest fakt dotyczący tego, jakie techniki plastyczne wykorzystują uczniowie, a jakie proponują im nauczyciele.

Prace plastyczne, które tworzą dzieci w młodszym wieku szkolnym powstają dzięki wielu inspiracjom. Uczniowie, korzystając z własnej wiedzy, wyobraźni czy otaczającej ich rzeczywistości, obrazują mnóstwo tematów. Tymczasem, ich nauczyciele mogą proponować nieco inne zagadnienia do ujęcia w pracach plastycznych.

Słowa kluczowe: aktywność plastyczna, edukacja wczesnoszkolna, uczniowie, techniki plastyczna, tematyka prac plastycznych.

Summary

Primary school students express their artistic activity by creating their own, original works, for which they choose to use a variety of tools and art materials. This involves selecting specific art techniques. Therefore, it is interesting to explore which art techniques students choose to use and which ones are suggested by their teachers.

The artworks created by younger school children are inspired by many sources. At this age, students, drawing on their own knowledge, imagination, and the surrounding reality, depict a wide range of subjects. Meanwhile, their teachers may propose slightly different topics to be portrayed in their artistic works

Keywords: art activities, early school education, students, art techniques, themes of art works.

Wprowadzenie

Działalność plastyczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej może przejawiać się różnorako. Dzieci w tym wieku korzystają z wielu sposobów wykonywania prac plastycznych. Wiąże się to z wieloma możliwościami wykorzystywania materiałów i narzędzi plastycznych. Ponadto uczniowie edukacji wczesnoszkolnej w trakcie tworzenia własnego dzieła plastycznego inspirują się nie zawsze oczywistymi tematami.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym mogą przejawiać aktywność plastyczną zarówno w trakcie zajęć lekcyjnych, jak też poza nimi. W działalności plastycznej pojawiają się pewne techniki plastyczne, w obrębie których uczniowie wykonują określone prace. Każda technika wiąże się z zastosowaniem określonych narzędzi i materiałów. Decyzja o tym, jaką techniką dzieci tworzą prace, zazwyczaj zależy od tego, czy wykonują je na zajęciach lekcyjnych czy poza nimi.

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W czasie wykonywania pracy plastycznej uczniowie mają dostęp do wielu inspiracji, które niejednokrotnie oddziałują na wybór jej tematyki. Dzieci zazwyczaj preferują tematy, z którymi mają do czynienia na co dzień, występujące w ich najbliższym środowisku. O tym, co przedstawiają prace plastyczne uczniów, decydują również nauczyciele organizujący zajęcia lekcyjne. Wobec tego godny uwagi jest samodzielny wybór tematyki przez dzieci i dokonywany przez nauczycieli.

1. Techniki plastyczne

Rozpoczynając rozważania na temat technik plastycznych przedstawię rozumienie tego pojęcia. K. Łapot-Dzierwa definiuje techniki plastyczne jako ogół środków oraz rozwiązań technicznych, czy też artystycznych, które pomagają w ekspresji własnej osoby oraz w wykonywaniu zadań w obrębie plastyki (2018, s. 8). Natomiast Violetta Przybyła przedstawiła techniki plastyczne jako „zespół środków i czynności związanych z twórczością plastyczną” (2014, s. 80).

Mając na uwadze wiele zalet technik plastycznych, należy wspomnieć o właściwym ich doborze i zróżnicowaniu odpowiednich technik do zajęć. Ich adekwatny wybór jest źródłem inspiracji dla ucznia, oddziałuje na jego wyobraźnię oraz wartość artystyczną wytworu (Mazepa-Domagala, 2009, s. 45). Przy doborze technik plastycznych trzeba również pamiętać o poziomie rozwoju uczniów, ich umiejętnościach poznawczych, manualnych oraz zainteresowaniach. Warto zaznaczyć, że wybranie zróżnicowanych technik pozytywnie wpływa na ich atrakcyjność (Przybyła, 2014, s. 81). Ważnym aspektem przy właściwym wyborze technik plastycznych jest również dostosowanie ich „do możliwości twórczych, stopnia wrażliwości i samoświadomości” uczniów. Oprócz tego, techniki plastyczne powinny pozwalać dzieciom na samorealizację, dawać radość i satysfakcję (Ibidem, s. 81).

Techniki plastyczne, jak można zauważyć w literaturze pedagogicznej, podlegają klasyfikacji. Systematyzację wynikającą z używanych środków ekspresji, jak również z charakterystyczności stosowanych materiałów, proponuje K. Łapot-Dzierwa, która dzieli techniki plastyczne na:

- „techniki rysunkowe;
- techniki malarskie;
- techniki graficzne;
- techniki rzeźbiarsko-modelarskie;
- techniki papierowe płaskie i przestrzenne;
- techniki mieszane (łączone)” (2018, s. 8).

Każda z wyróżnionych technik odznacza się charakterystycznym sposobem realizacji prac plastycznych. Dlatego też warto je po krótko przedstawić. Technika rysunkowa odznacza się tym, że narzędzia stosowane podczas pracy nią pozostawiają ślady. Pozwala to na naukę „precyzyjnego stosowania przyborów” (Winczewska, 2010, s. 31). K. Łapot-Dzierwa stwierdza, że wyróżnia się techniki monochromatyczne i barwne (2018, s. 12-14).

Kolejnymi technikami plastycznymi stosowanymi w edukacji plastycznej są techniki malarskie. Istotą malarstwa (a więc i technik malarskich) jest stosowanie linii oraz barwy, czasem też barwnej plamy (Rolka, 2003, s. 126). Ważnym aspektem odróżniającym techniki malarskie od rysunkowych, jest fakt, że w trakcie malowania „dziecko nie wykorzystuje takiego naprężenia, jak w momencie posługiwania się

ołówkiem albo kredką”, jednakże „uczy się wykonywać obszerne, swobodne i płynne ruchy” (Łapot-Dzierwa, 2018, s. 20). Istnieje wiele rodzajów technik malarskich, które różnią się między sobą wykorzystywanymi narzędziami oraz podobraziami (Ibidem, s. 20-33).

Do technik plastycznych wykorzystywanych na lekcjach edukacji wczesnoszkolnej należą też techniki rzeźbiarskie. Według K. Łapot-Dzierwy, rzeźba to „forma przestrzenna lub półprzestrzenna (relief) złożona z brył o różnych kształtach i fakturze” (Ibidem, s. 45). W trakcie pracy z dziećmi najczęściej używanymi technikami są techniki modelarskie. Dają one dziecku szansę na kształtowanie motoryki małej, ze względu na możliwość manipulowania materiałami. Uczeń może wykonywać różne działania przy użyciu materiału modelarskiego, m.in. toczenie, ugniatanie, ściskanie, klepanie, rwanie, rozcieranie, zwijanie (Łapot-Dzierwa, 2018, s. 45).

Do kanonu technik plastycznych wlicza się także techniki graficzne. Grafika to dziedzina sztuk plastycznych, „w której właściwym dziełem jest odbitka z płyty graficznej, dającej możliwość powielania” (Zwolińska, Malicki, 1999; za: Łapot-Dzierwa, 2018, s. 35). By móc tworzyć odbitki, czyli właściwy wytwór pracy techniką graficzną, trzeba na początku wykonać matrycę np. z gliny, gipsu, plasteliny (Winczewska, 2010, s. 35). Należy wspomnieć, że matryca to forma drukarska, z której otrzymuje się odbitki (Rolka, 2003, s. 127).

Podczas analizy literatury należy wspomnieć też o technikach papierowych. Ze względu na sposób posługiwania się materiałami papierowymi wyodrębnia się technikę płaską i formy przestrzenne (papieroplastyka). Tworzenie prac polega na wycinaniu lub wydzieraniu odpowiednich kształtów z różnego rodzaju papierów, a następnie sklepaniu (Łapot-Dzierwa, 2018, s. 55, 64).

W klasach I-III używane są też techniki mieszane, inaczej nazywane łączonymi. Występują one wówczas, kiedy w jednej pracy plastycznej następuje połączenie kilku technik, często korzystając przy tym z nieoczywistych materiałów (Ibidem, s. 73). Zbliżoną charakterystykę zaprezentowała A. Rolka, która przedstawiła połączenie ze sobą różnych technik plastycznych, wykorzystywanie w pracach rozmaitych, często niekonwencjonalnych, narzędzi (np. nitka służąca do malowania farbą) oraz materiałów potrzebnych zarówno do wytworzenia pracy płaskiej (np. kartka papieru rysunkowego, farby plakatowe), jak i przestrzennej (np. masa solna), jako techniki dekoracyjne (2003, s. 128-129).

Trzeba również podkreślić, że dzięki stosowaniu tych technik, uczeń zyskuje wiele korzyści związanych z wszechstronnym rozwojem, zdobywaniem nowych doświadczeń i osiaganiem kolejnych umiejętności. Istnieje wiele technik plastycznych, które mogą być podejmowane na lekcjach w edukacji wczesnoszkolnej, począwszy od tych najbardziej powszechnych typu technika rysunkowa, a kończąc na tych niekonwencjonalnych, np. technika dekoracyjna.

2. Tematyka prac plastycznych

Aby rozwijać aktywność plastyczną, należy zadbać o to, by uczeń miał dostęp do inspiracji, stanowiących tematykę jego prac plastycznych. Termin inspiracja łączy się z pojęciem percepcji, będącej fundamentem plastycznego kształcenia, a także podstawą rozwoju młodego człowieka, a w szczególności doświadczeń dotyczących sfery artystycznej (Kurowska, Łapot-Dzierwa, 2017, s. 137-138). Inspiracja do twórczości

plastycznej ucznia edukacji wczesnoszkolnej może być dostarczana dzięki tzw. płaszczyznom inspiracyjnym. Zgodnie z nimi inspirację stanowią: obserwacja środowiska naturalnego i najbliższego otoczenia, recepcja muzyki, odbiór tekstu, eksploracja dzieła sztuki. Każdy z tych obszarów jest w stanie dostarczyć dzieciom wielu bodźców, które pozwolą na utworzenie ciekawej, niepowtarzalnej pracy plastycznej (Ibidem, s. 138-139).

Niezmiernie ważnym aspektem jest też właściwie dobrany temat poruszany w trakcie aktywności plastycznej. Temat pracy powinien być otwarty, atrakcyjny dla uczniów, skłaniający do refleksji, pozwalający na dowolną interpretację. Podczas zajęć edukacji plastycznej istotny jest też odpowiedni dobór technik plastycznych, a więc stosowanie niekonwencjonalnych, które pozwolą dziecku na zdobywanie nowych doświadczeń, szukanie kolejnych rozwiązań (Kinga Łapot-Dzierwa, 2017, s. 139). Trzeba jednak pamiętać o tym, że temat nieinteresujący/nieznany dla dzieci nie będzie w stanie wyzwolić naturalnych czynności ekspresyjnych. Warto też nadmienić, że dzieci w młodszym wieku szkolnym podczas własnej aktywności twórczej, plastycznej najchętniej podejmują tematy związane z płaszczyznami inspiracyjnymi. W ten sposób wyrażają swoje przeżycia, „ukazują” wydarzenia i zjawiska nawiązujące do ich codziennej rzeczywistości oraz najbliższego otoczenia (Mazepa-Domagala, 2009, s. 34). Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej doskonalą swoją wiedzę w trakcie nauki szkolnej, rozwijają swoje relacje społeczne, podejmują więcej różnorodnych działań, jednocześnie poszerzając zakres tematyki wykorzystywany w twórczości plastycznej (Popek, 2010, s. 266).

Tematyka prac plastycznych uczniów edukacji wczesnoszkolnej niejednokrotnie więc może zależeć od propozycji nauczycieli. Trzeba jednak także pamiętać, że dzieci w tym wieku wykorzystują we własnej twórczości wiele źródeł inspiracji.

3. Metodologia badań własnych

Na podstawie analizy wybranej literatury pedagogicznej opracowałam metodologię badań własnych. Pozwoliła mi ona na zaplanowanie i przeprowadzenie interesujących mnie badań.

W związku z tym za cel niniejszych badań uznałam pokazanie, opis oraz wyjaśnienie technik plastycznych i tematyki prac wybieranych przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej oraz ich nauczycieli. Ponadto skonstruowałam następujące problemy badawcze:

P₁ – Jakie techniki plastyczne wykorzystują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podczas lekcji oraz uczniowie klas I-III poza zajęciami lekcyjnymi?

P₂ – Jaką tematykę w pracach plastycznych podejmują dzieci w młodszym wieku szkolnym, a jaką proponują im nauczyciele klas I-III?

Próbując odpowiedzieć na wymienione pytania, sformułowałam hipotezy badawcze, które brzmią:

H₁ – Najczęściej wykorzystywanymi technikami plastycznymi przez ponad połowę badanych nauczycieli są techniki rysunkowe. Badani nauczyciele ze stażem pracy mniejszym niż 5 lat stosują częściej techniki papierowe przestrzenne i płaskie oraz rzeźbiarsko-modelarskie niż nauczyciele ze stażem zawodowym liczącym 23 lata i więcej. Ponad 50% badanej grupy uczniów najczęściej wybiera techniki rysunkowe, niezależnie od płci.

H₂ – Najczęściej proponowaną przez badanych nauczycieli tematyką prac plastycznych jest tematyka przyrodnicza. Propozycja tematyki zależna jest od klasy, w której obecnie uczą nauczyciele, a wybór tematyki przez ponad połowę badanych nauczycieli związany jest z obecnie realizowanym materiałem na zajęciach.

Ponad połowa badanych uczniów w swoich pracach plastycznych podejmuje tematykę przyrodniczą. Badani chłopcy częściej wybierają tematykę związaną z transportem i nowoczesnymi technologiami niż badana grupa dziewczynek. Badane dziewczynki częściej podejmują tematykę przyrodniczą niż badana grupa chłopców.

Podczas prowadzenia badań, kierując się typologią metod według M. Łobockiego, wykorzystałam metodę sondażu i metodę analizy dokumentów. Należy zauważyć, że w niniejszych badaniach główne znaczenie miały dokumenty pisane i obrazowe. Opierając się na wskazanych metodach, posłużyłam się techniką ankiety i wywiadu, a także techniką analizy jakościowej, ilościowej i formalnej dokumentów.

Aby przeprowadzić jak najbardziej wiarygodne badania i zebrać kluczowe dane empiryczne, opracowałam autorskie narzędzia badawcze. Sporządziłam 2 kwestionariusze ankiety, kwestionariusz wywiadu, a także arkusz analizy prac plastycznych i arkusz analizy rozkładu materiału.

Na potrzeby badań wybrałam też teren badawczy, którym była w głównej mierze Szkoła Podstawowa nr 1 w Męcinie, w której uzyskałam materiał faktograficzny od uczniów edukacji wczesnoszkolnej, ich nauczycieli i rodziców. Warto zaznaczyć, że w trakcie badań zebrałam dane empiryczne od dodatkowej grupy badawczej nauczycieli, pochodzące z odpowiedzi internetowych respondentów i z 2 innych placówek. Moje badania opierały się także na dodatkowej grupie badawczej nauczycieli – internetowych respondentów i kilku badanych osób z 2 innych szkół. Reasumując, moją główną grupę badawczą stanowiło 110 uczniów edukacji wczesnoszkolnej, a w tym 50 chłopców i 60 dziewczynek. Ponadto w skład grupy badawczej nauczycieli klas I-III wchodziło 38 ankietowanych, a w większości byli to nauczyciele ze stażem zawodowym dłuższym niż 23 lata. W badaniach wzięło też udział 72 rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym.

4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Techniki plastyczne wykorzystywane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej podczas lekcji oraz przez uczniów klas I-III poza zajęciami lekcyjnymi

Aktywność plastyczna, a przy tym wykorzystywane w jej trakcie techniki plastyczne, może różnić się w zależności, od tego, w jakim miejscu dziecko ją wykonuje (dom lub szkoła). Czynnikiem równie oddziałującym na ostateczny wygląd pracy ucznia jest też to, czy wytwór powstał według wyłącznie jego pomysłu, czy sugestii nauczyciela. Aby zweryfikować, jakie techniki plastyczne wykorzystują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć, a jakie uczniowie, posłużyłam się ankietą dla nauczycieli, analizą rozkładu materiału, wywiadem z uczniami, analizą prac plastycznych oraz ankietą dla rodziców.

Tabela 1

Częstotliwość wyboru technik plastycznych przez nauczycieli (N=38)

Techniki plastyczne	Staż pracy nauczycieli																								
	mniej niż 5 lat					5-10 lat					11-16 lat					17-23 lat(a)					więcej niż 23 lata				
	Częstotliwość korzystania na lekcjach																								
	z	częs	czas	rz	nie	z	częs	czas	rz	nie	z	częs	czas	rz	nie	z	częs	czas	rz	nie	z	częs	czas	rz	nie
Rysunkowe	4	6	0	0	0	2	3	0	0	0	3	2	0	0	0	2	3	0	0	0	5	6	1	0	0
Malarskie	3	7	0	0	0	0	4	1	0	0	0	4	1	0	0	0	3	2	0	0	1	9	2	0	0
Graficzne	0	2	4	3	0	0	2	2	0	0	0	2	2	1	0	1	0	1	3	0	1	2	5	4	1
Rzeźbiarsko-modelarskie	0	2	1	7	0	0	2	2	2	0	0	0	3	2	0	0	1	2	2	0	0	0	7	5	0
Papierowe płaskie i przestrzenne	0	8	2	0	0	1	3	0	1	0	0	2	2	1	0	0	1	4	0	0	1	5	4	2	0
Mieszane	3	6	1	0	0	1	2	2	0	0	0	4	1	0	0	2	2	0	1	0	4	7	1	0	0
Inne	1	1	3	3	2	0	1	0	2	2	0	0	0	2	2	1	0	0	1	4	0	0	1	2	9

* Łączna liczba odpowiedzi = 259.

** Objaśnienie użytych skrótów:

z – zawsze

częs – często

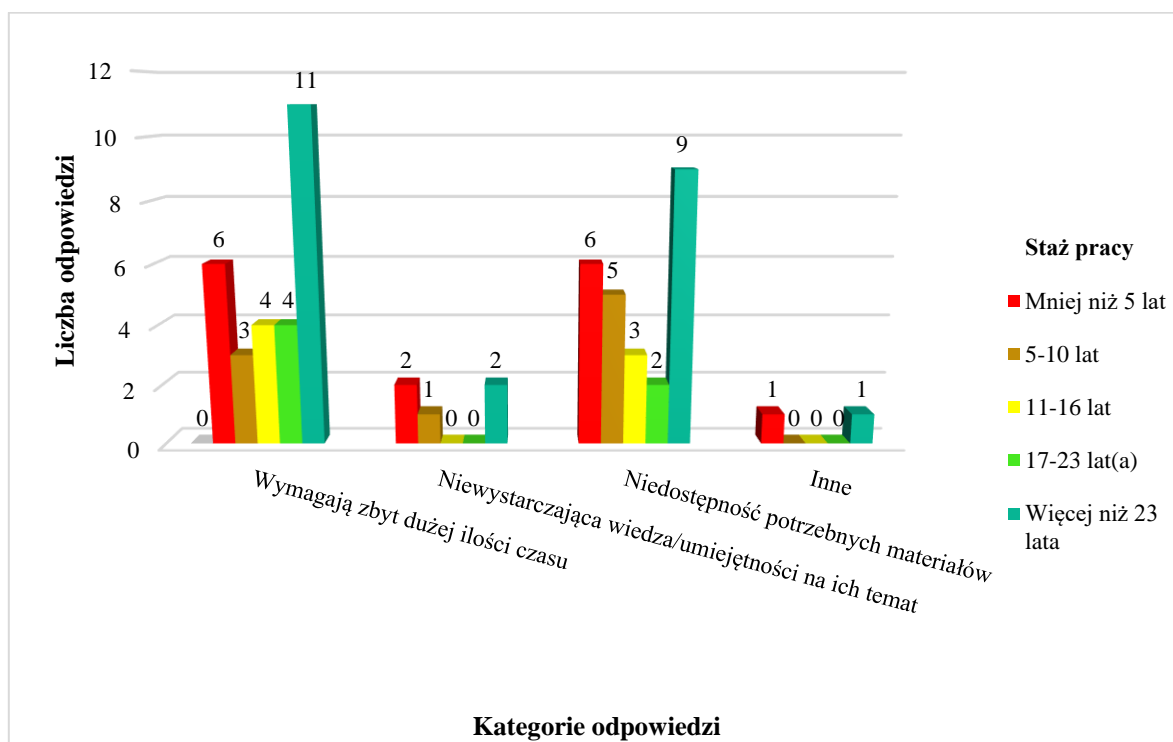
czas – czasami

rz – rzadko

nie – nie korzystam

Źródło: badania własne.

Zamieszczone w tabeli 1 dane pokazują, że badani nauczyciele wykorzystują techniki rysunkowe na zajęciach zawsze (16), a także często (20). Najczęściej na te opcje wskazywała grupa nauczycieli ze stażem pracy większym niż 23 lata. Innymi często stosowanymi technikami przez badanych nauczycieli okazały się techniki malarskie, przy których najliczniej wybieraną kategorią była odpowiedź „często” (27 odpowiedzi) w każdej grupie wiekowej. Warto zauważyć, że techniki rzeźbiarsko-modelarskie, a także papierowe płaskie i przestrzenne częściej były stosowane przez badanych nauczycieli z mniejszym niż 5-letni stażem zawodowym (2 i 8 wyborów na opcję „często”) w porównaniu do ankietowanych z liczbą lat pracy większą niż 23 lata (0 i 5 wskazań w kategorii „często”). Najczęściej wybieranymi odpowiedziami w zakresie innych technik były „rzadko” i „nie korzystam”.

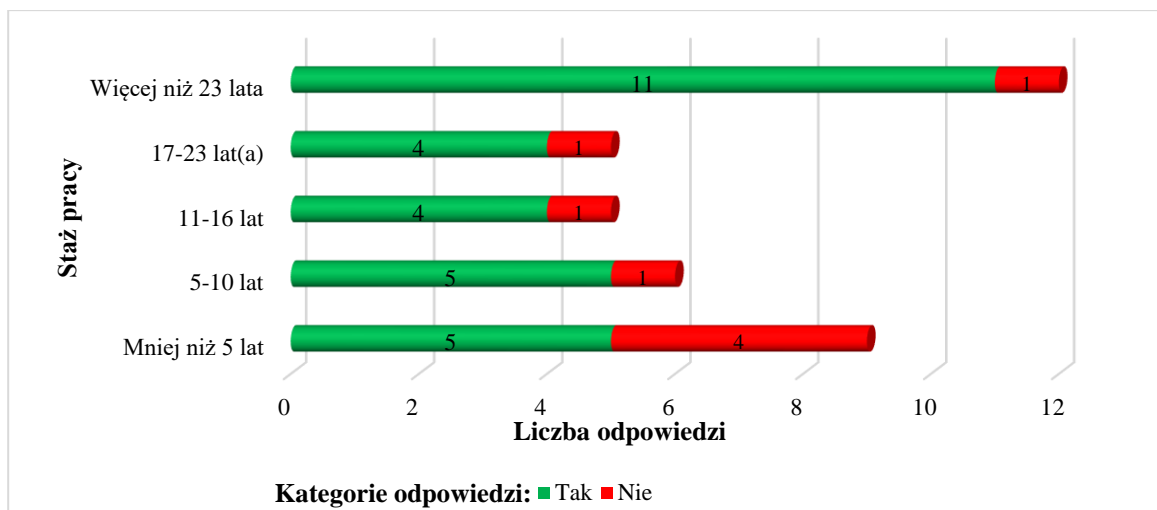


Rysunek 1. Trudności w stosowaniu najrzadziej wybieranych (lub niewybranych) technik plastycznych według badanych nauczycieli (N=38).

* Łączna liczba odpowiedzi = 60.

Źródło: badania własne.

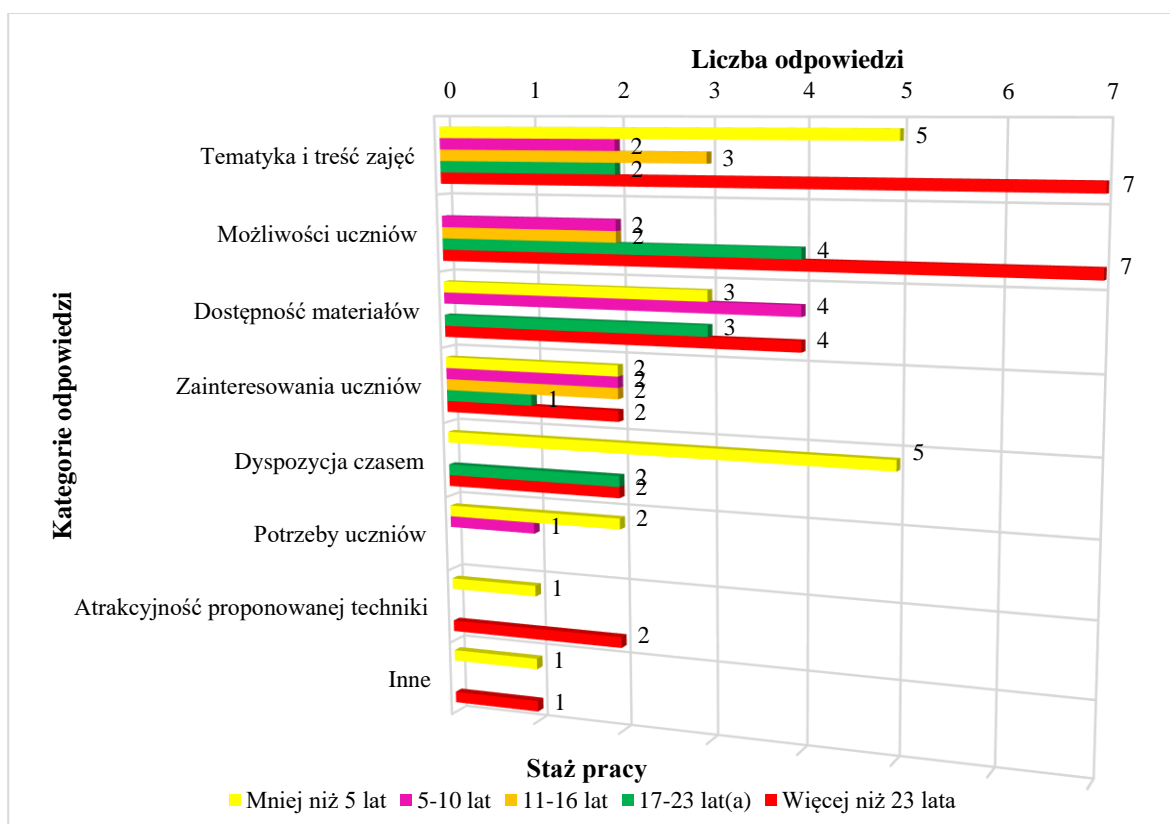
Jak można zauważyć (rysunek 1), najliczniej wskazywaną przez respondentów (28) trudnością okazała się zbyt duża ilość czasu, którą należy poświęcić na wykonanie pracy plastycznej danymi technikami. Wyboru tego dokonali najczęściej ankietowani (11) posiadający doświadczenie zawodowe dłuższe niż 23 lata. Wśród badanych osób, tylko 4 stwierdziły, że powodem danych trudności są niewystraszająca wiedza bądź umiejętności odnośnie do konkretnych technik plastycznych (5 wskazań). Zdaniem 2 osób wybierających „inne” odpowiedzi, niewymienionymi trudnościami są: „niechęć rodziców, np.: strach, że jest to niebezpieczne, np.: gorący klej” oraz zajęcia w klasach łączonych, a co za tym idzie – „duża liczba uczniów np. przy malowaniu farbami”.



Rysunek 2. Opinia nauczycieli na temat tego, czy uczniowie mają możliwość wyboru techniki plastycznej podczas wykonywania prac plastycznych na zajęciach (N=37).

Źródło: badania własne.

Zgodnie z zaprezentowanym materiałem faktograficznym (rysunek 2), większość badanych nauczycieli (29) uznała, że dzieci w młodszym wieku szkolnym uczęszczające do klasy, mogą zdecydować o tym, jakiej techniki plastycznej będą używać do tworzenia własnej pracy. Co interesujące, najliczniej na odpowiedź „nie” wskazywali ankietowani (4) z mniejszym stażem zawodowym niż 5 lat. Ponadto 1 z badanych osób zaznaczyła obie opcje, dopisując do każdej z nich słowo „czasem”.

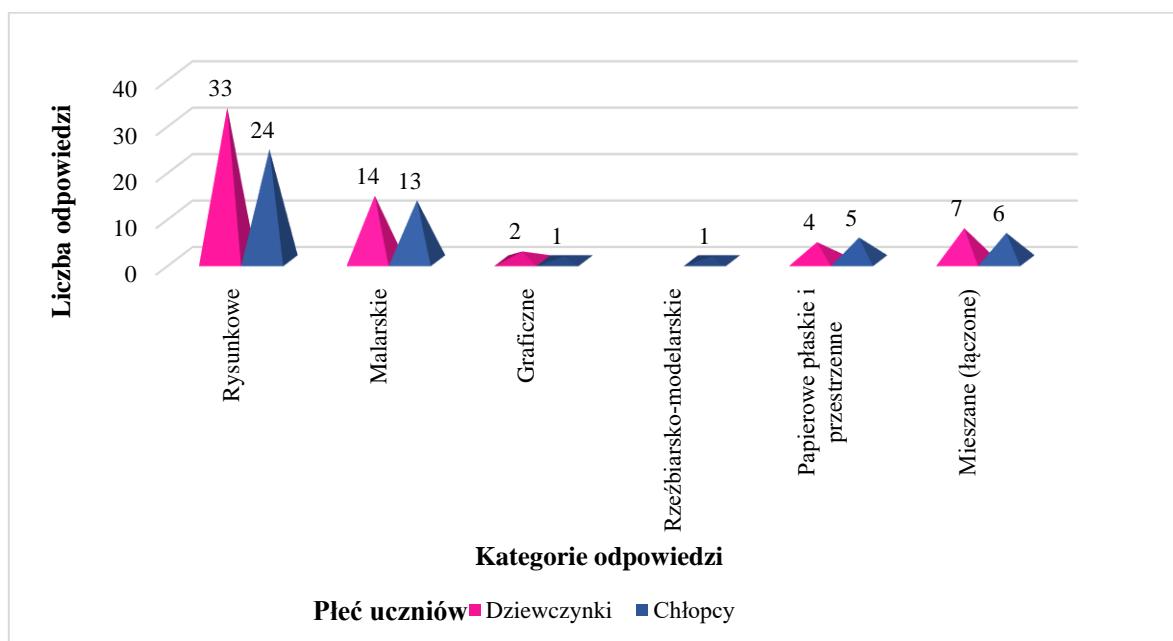


Rysunek 3. Czynniki decydujące o wyborze technik plastycznych przez nauczycieli w ich opiniach (N=38).

* Łączna liczba odpowiedzi = 74.

Źródło: badania własne.

Respondenci wymienili (rysunek 3) również czynniki, którymi kierują się przy wyborze proponowanych uczniom technik plastycznych. Ich najczęstszym wskazaniem (19) okazały się tematyka i treść realizowanych obecnie zajęć. Najliczniej wybierały tę kategorię osoby z najdłuższym stażem pracy (7). Natomiast 2 najrzadziej pojawiające się odpowiedzi badanych nauczycieli dotyczyły potrzeb uczniów (3) i atrakcyjności proponowanej techniki (3). Dodatkowo 2 ankietowanych wyróżniło jeszcze inne czynniki, które ich zdaniem decydują o dokonywanym przez nich wyborze technik plastycznych: 1 osoba kieruje się „wyglądem dzieci (np. odświętne ubranie na apel), nastrojem dzieci i tym, czy dana technika była niedawno (staram się dzieciom proponować różne)”, a inny respondent uznał, że uwzględnia również „urozmaicenie i poznawanie nowych technik plastycznych”.



Rysunek 4. Techniki plastyczne wybierane przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej poza zajęciami lekcyjnymi (N=110).

Źródło: badania własne.

Ważnym aspektem w moich badaniach były także techniki plastyczne (rysunek 4), które wykorzystują badani uczniowie wykonując wytwory plastyczne poza lekcjami. Dlatego też, aby zweryfikować tę kwestię, przy opracowywaniu powyższych danych korzystałam też z materiału zebranego podczas wywiadów z dziećmi w młodszym wieku szkolnym oraz z analizy ich prac plastycznych, wykonanych poza zajęciami szkolnymi. Analizując dane na powyższym wykresie, można dostrzec, że najczęściej stosowanymi technikami plastycznymi przez uczniów obu płci są techniki rysunkowe (57 odpowiedzi, w tym 33 dziewczynek i 24 chłopców). Należy nadmienić, że najrzadziej wybieraną techniką plastyczną okazała się technika rzeźbiarsko-modelarska. Tylko 1 uczeń, chłopiec, zastosował ją w swojej pracy plastycznej.

Interesujące jest też to, jak każde dziecko inaczej posługuje się daną techniką w pracach plastycznych, a także jakich narzędzi/materiałów używa. Wobec tego zaprezentuję teraz zestawienia wytworów plastycznych wykonanych przy zastosowaniu różnych technik plastycznych przez uczniów. Ponadto wskażę narzędzia i materiały używane w zakresie danej techniki.

Techniki rysunkowe



Praca plastyczna 1. Przykładowe prace plastyczne uczniów klas I wykonane techniką rysunkową. Po lewej praca chłopca, po prawej praca dziewczynki.

Źródło: badania własne.



Praca plastyczna 2. Technika rysunkowa w wytworach plastycznych uczniów klas II (po lewej wytwór chłopca, po prawej dziewczynki).

Źródło: badania własne.



Praca plastyczna 3. Prace plastyczne uczniów klas III wykonane techniką rysunkową. Po lewej praca chłopca, po prawej dziewczynki.

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie, którzy wybrali rysunkową technikę plastyczną, najczęściej do wykonania swych prac używali ołówka (35) i kredek ołówkowych (34). Uzasadnili swój wybór słowami np. „Bo nim (ołówkiem) najlepiej mi się rysuje”. Oprócz tego, dzieci wykorzystywały flamastry (15), pastele olejne (4), długopis (3), a także specjalny papier i narzędzie do wydrapywania (3).

Techniki malarskie



Praca plastyczna 4. Przykładowe prace plastyczne uczniów klas I wykonane techniką malarską. Po lewej praca chłopca, po prawej praca dziewczynki.

Źródło: badania własne.



Praca plastyczna 5. Praca plastyczna wykonana techniką malarską przez ucznia klasy II.

Źródło: badania własne.



Praca plastyczna 6. Wytwory plastyczne uczniów klasy III (po lewej praca chłopca, po prawej praca dziewczynki).

Źródło: badania własne.

Jak można zauważyć na powyższych zdjęciach prac plastycznych, odpowiadający uczniowie edukacji wczesnoszkolnej stosują także rozmaite narzędzia i materiały przy tworzeniu wytworów malarskich. Najczęściej używanymi farbami w pracach wykonanych tą techniką były farby plakatowe (19 prac). Ponadto badane dzieci wykorzystywały farby akrylowe (8 prac). Co więcej, każdy uczeń używał w trakcie pracy pędzli. Większość z nich zastosowała kartki papieru z bloku rysunkowego lub technicznego. Kilkoro uczniów postanowiło użyć płótna malarskiego. Ciekawe jest też, że 1 uczennica zastosowała taśmę malarską.

Techniki graficzne



Praca plastyczna 7. Przykładowe prace plastyczne ucznia klasy II (po lewej) oraz uczennicy klasy II (po prawej) wykonane techniką graficzną.

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie, którzy wykonali prace techniką graficzną, wykorzystali w tym celu farby plakatowe (2 prace), bądź akrylowe (1 praca). Ponadto wybrali w tym celu stemple zrobione z kartonu/papieru technicznego (2 prace) i z liści (1 praca).

Techniki rzeźbiarsko-modelarskie

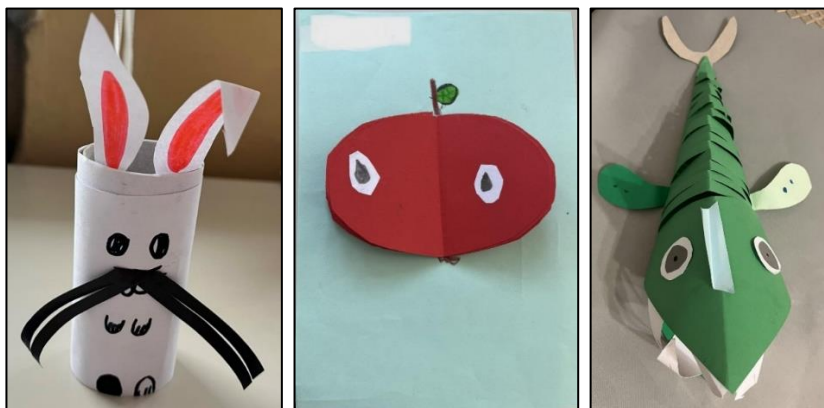


Praca plastyczna 8. Wytwór plastyczny przy wykonany użyciu techniki rzeźbiarsko-modelarskiej ucznia klasy III.

Źródło: badania własne.

Jedyną pracę przy wykorzystaniu techniki rzeźbiarsko-modelarskiej wykonał uczeń klasy III, który użył plasteliny i papierowy talerz.

Techniki papierowe płaskie i przestrzenne



Praca plastyczna 9. Prace plastyczne uczniów (od lewej) klasy I (dziewczynka), klasy II (dziewczynka) oraz klasy III (chłopiec) wykonane techniką papierową przestrzenną i półprzestrzenną.

Źródło: badania własne.

Zebrany materiał badawczy wykazał też, że niektóre dzieci zdecydowały się na prace plastyczne wykonane techniką papierową płaską lub przestrzenną. Do ich utworzenia uczniowie najczęściej potrzebowali technicznego papieru kolorowego (9). Wykorzystali także rolki papierowe i gazety. Narzędzia, które były pomocne podczas pracy, to nożyczki oraz klej.

Techniki mieszane (łączone)



Praca plastyczna 10. Prace plastyczne uczennic klasy II (po lewej) i klasy III (po prawej) z zastosowaniem techniki mieszanej (łączonej).

Źródło: badania własne.

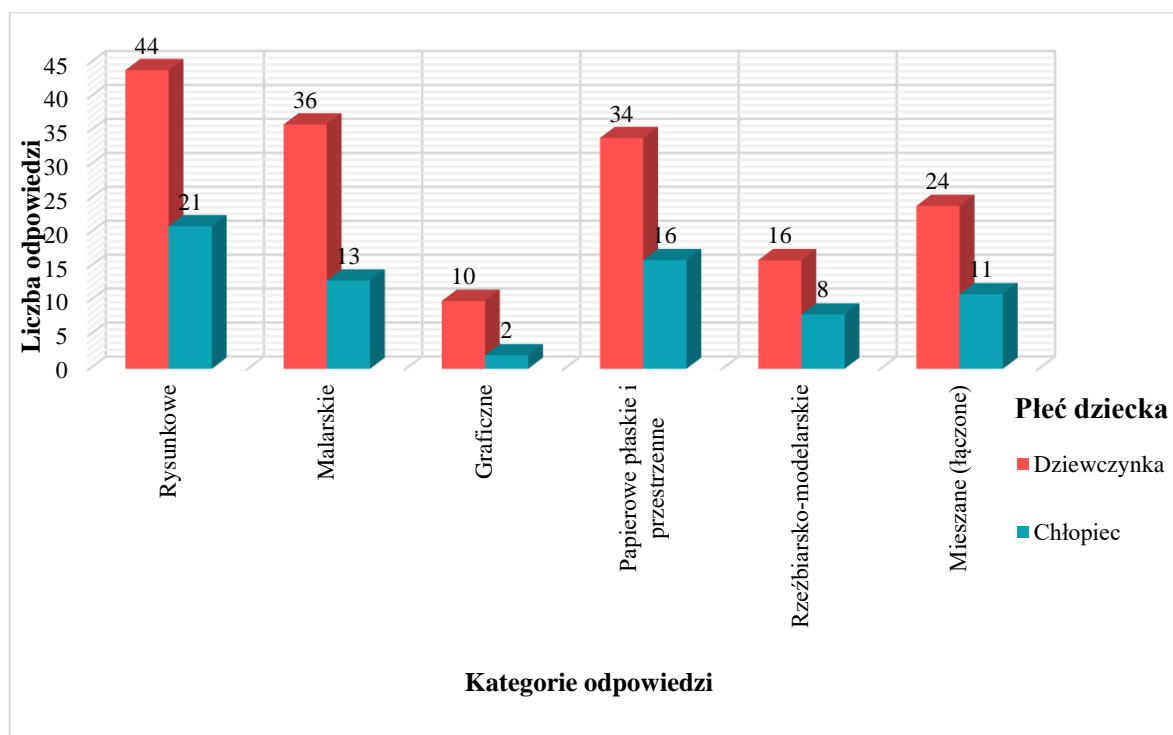


Praca plastyczna 11. Prace plastyczne uczniów klas II wykonane techniką mieszaną (łączoną).

Źródło: badania własne.

W innych pracach plastycznych wybranych uczniów, zgodnie z przedstawionymi przykładami, została zastosowana technika mieszana (łączona). Do tworzenia takich prac badane dzieci w młodszym wieku szkolnym wybierały najczęściej materiał w postaci papieru (kolorowy, techniczny) (13), a także narzędzia rysunkowe (13), m.in. kredki ołówkowe, flamastry, pastele olejne, długopisy. Uczniowie w wypowiedziach i pracach plastycznych zwracali też uwagę na wykorzystanie materiałów przemysłowych (np. folia bąbelkowa), farb (m.in. akrylowych) i specjalnej kartki do wydzierania.

Badane dzieci podczas wywiadów wypowiadały się również na temat tego, dlaczego wybrały wskazane materiały lub narzędzia do wykonania zaprezentowanej pracy. Uczniowie często wyjaśniali, że lubią używać danych narzędzi, „bo to moje ulubione rzeczy”. Badani nierzadko też wskazywali na dostępność konkretnych przyborów „tylko te rzeczy miałem w domu”. Ponadto stwierdzili, że podczas zajęć dodatkowych lub świetlicowych nauczyciel prowadzący zaproponował konkretnie narzędzia oraz materiały plastyczne. Niektórzy respondenci mówili o funkcjach poszczególnych przyborów, np. „bo pastele można rozcierać, mieszać kolory”.

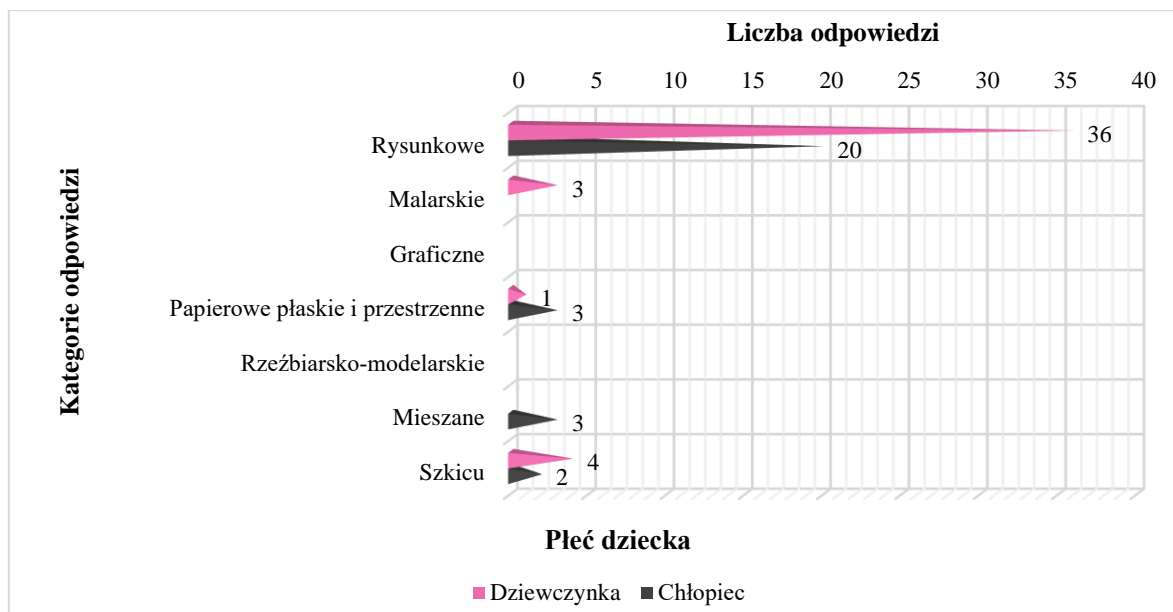


Rysunek 5. Techniki plastyczne, jakimi posługują się dzieci w młodszym wieku szkolnym w opinii badanych rodziców (N=72).

* Łączna liczba odpowiedzi = 235.

Źródło: badania własne.

Z danych zaprezentowanych na rysunku 6 wynika, że największa liczba badanych rodziców (65) jest przekonana o tym, że uczniowie posługują się technikami rysunkowymi. Takiej odpowiedzi udzieliło 44 rodziców dziewczynek i 21 rodziców chłopców. Często wskazywano też wybór technik papierowych płaskich i przestrzennych (50 wyborów). Ponadto zgodnie z zaprezentowanymi wynikami, zdaniem rodziców dzieci, najrzadziej posługują się techniką graficzną (10 dziewczynek i 2 chłopców).



Rysunek 6. Najczęściej wybierane przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej techniki plastyczne w opiniach badanych rodziców (N=72).

Źródło: badania własne.

Przedstawione dane potwierdzają, że rodzice uważają, iż ich dzieci najczęściej wybierają techniki rysunkowe (56 osób, w tym 36 rodziców dziewczynek i 20 rodziców chłopców). Nieliczni wskazywali na techniki papierowe płaskie i przestrzenne (4), malarskie (3) oraz mieszane (3). Ponadto 6 respondentów wybrało odpowiedź „szkic” – wskazanie weryfikujące rzetelność wcześniej podanych odpowiedzi. Należy w tym miejscu nadmienić, że szkic zalicza się do technik rysunkowych, nie jest oddzielną kategorią technik plastycznych według przyjętej klasyfikacji.

Badanych rodziców poproszono też o wyjaśnienie, co ich zdaniem decyduje o wyborze techniki plastycznej przez ich dzieci. Ankietowani często zwracali uwagę na dostępność materiałów lub narzędzi dla dziecka. Osoby badane wskazywały też na zainteresowania i zdolności dzieci. Niektórzy rodzice uwzględnili też to, że uczniowie wybierają określone techniki plastyczne ze względu na „szybkość” i „łatwość” ich stosowania. Jedna z badanych matek stwierdziła, że o wyborze dziecka decyduje „stopień trudności; czas wykonania – dziecko najchętniej rysuje, nie wybiera natomiast dobrowolnie technik, które są czasochłonne lub wymagają większej staranności”. Zdaniem badanych, równie ważnym czynnikiem decydującym o użyciu techniki plastycznej przez dzieci są także ich chęci oraz wyobrażenia związane z tworzeniem konkretnego wytworu i jego efektem końcowym. Ciekawym i wskazywanym uzasadnieniem jest także fakt łatwego i szybkiego sprzątnięcia po skończonej pracy.

4.2. Tematyka prac plastycznych uczniów edukacji wczesnoszkolnej podejmowana przez nich oraz proponowana im przez nauczycieli

Dzieci w młodszym wieku szkolnym zazwyczaj podejmują różnorodną tematykę prac plastycznych. Może to być uwarunkowane wiekiem, płcią lub miejscem wykonywania dzieła. W celu ustalenia tematyki prac plastycznych, którą podejmują dzieci w młodszym wieku szkolnym samodzielnie, a jaką proponują im nauczyciele, wykorzystałam analizę rozkładów materiału, ankietę dla nauczycieli, analizę prac plastycznych uczniów, wywiad z uczniami oraz ankietę dla rodziców (tabela 2).

Tabela 2

Tematyka prac plastycznych proponowana w programach obranych przez sześciu badanych nauczycieli z wybranej szkoły

Tematyka prac plastycznych – klasa I
Moja droga do szkoły. Drzewo więzi – Dzień Kropki. Pocztówka z wakacji. Ja i moja rodzina. Samo zdrowie na talerzu. Kolorowe liście i matematyka. Jesienny lapbook. Domek dla krasnoludka. Jesienny lampion. Kot akrobata. Kokarda w barwach narodowych. Koła barw. Życie w ulu. Pomysł na kartkę świąteczną. Pejzaż zimowy. Ozdoby świąteczne. Taniec pór roku. Serce dla babci i dziadka. Śnieżynki. Zabawy dzieci na śniegu. W karmniku. Kosmiczna przygoda. Dziecięcy teatrzyk cieni. Rechocząca żabka. Zwiastuny wiosny. Wiosenna pogoda. Wielkanoc. Ko, ko, ko w kurniku. Warsztat garncarski. Na zdrowie Ziemi. Biel i czerwień w wazonie. Motyle – bogactwo barw. Laurki dla mamy i dla taty. Zabawy dzieci – gra planszowa. Zaginiony świat.
Tematyka prac plastycznych – klasa II
Moje wspomnienia z wakacji – akwarela. Witaminowy skrzat–kolaż. Drzewo jesienne – wydzieranka z kolorowego papieru i gazety. Las jesienią – plama. Grzyby – rzeźba z masy solnej. Jesienne drzewa – przedstawienie kształtów i barw za pomocą techniki mokre w mokrym. Projekt plastyczny – piramida żywienia. Fantastyczna postać baśniowa wykonana techniką kolażu. Muzyką malowane. Zabawy muzyczno-ruchowe oraz ilustracja plastyczna utworu C. Saint-Seansa. Akwarium z cyklu: Karnawał zwierząt. Jesienna rewia mody – kolaż. Kadry z filmu animowanego. W kopalni – rysowanie węglem drzewnym. Wykonanie postaci Królowej Śniegu i jej pałacu. Portret św. Mikołaja. Moja ekologiczna choinka. Domy w śnieżnej szacie. Świat w deszczu – mokre na mokrym. Wykonanie kukiełek do przedstawienia klasowego – praca w parach. Butelkowy bałwanek. Stroje mieszkańców Grenlandii. Bocian – wykonanie ptaka z papieru. Oznaki wiosny w przyrodzie – kolaż. Krajobraz mojej okolicy – akwarela. Wycinanki kurpiowskie. Statki na morzu – praca techniką kolaż. Stop wypalaniu traw! – plakat. Staw – odbicie lustrzane. Lilie wodne z bibułki. Ja i moja rodzina – kredka. Moje wakacyjne marzenie – praca techniką kolaż. Reklama swojej miejscowości – pocztówka.
Tematyka prac plastycznych – klasa III
Pocztówka z wakacji – collage z materiałów przyrodniczych. Wykonanie mandali z wykorzystaniem materiałów przyrodniczych. Słoneczniki – wydzieranka z kolorowego papieru, bibuły i gazety. Przesławiamy wydarzenie z legendy – kolaż. Wykonanie plakatu o tematyce dotyczącej ochrony leśnych zwierząt. Leśne zwierzęta – wykonanie zwierząt z plasteliny. Las w wybranej porze roku. Przestrzeń kosmiczna – sgraffito. Przesławiamy wydarzenie z opowiadania Mary Poppins i podwieczorek. Późna jesień – kolaż. Piękna nasza Polska cała. Uczciwość na co dzień – scenki obrazkowe. Pomagamy zwierzętom – plakat. Zima wokół nas tajemniczy obrazek. Anioł – postać z masy papierowej. Projekt stroju na bal karnawałowy. Śniegowe budowle – praca grupowa. W krainie lodu – Antarktyda. Projektowanie stroju na deszczową pogodę. Wiosna w przyrodzie – farba plakatowa. W klasowej mennicy – projektowanie i wykonanie europejskiej monety. Zaprojektowanie znaczka dowolnego zwierzęcia lub rośliny – masa solna. Co widzi moje oko? – przedstawienie środkami plastycznymi sytuacji inspirowanej wyobraźnią. Skarby przyrody w moim regionie – projekt klasowy. Rysowanie scenki do wybranego powiedzenia o zwierzętach. Portret mojej mamy. Projektujemy okładkę do Dziennika przyrodnika lub Zielnika. Martwa natura – kompozycja z owoców i kwiatów. Drzewo – witraż. Moja miejscowość – moja ojczyzna – projekt plastyczny. Przygotowanie reklamy wybranych państw europejskich w formie plakatu. Wakacyjne plany – technika dowolna.

Źródło: badania własne na podstawie rozkładów materiałów obranych w badanej szkole.

Podczas analizy rozkładów materiałów (tabela 2) można dostrzec różnorodność proponowanej tematyki prac plastycznych. Należy jednak zaznaczyć, że zarówno w klasie I, jak i II czy III najczęściej pojawia się tematyka przyrodnicza. W dokumencie opracowanym dla klasy I można zauważyć częste przedstawianie tematów związanych ze świętami. Pojawiły się też nieliczne tematy dotyczące inspiracji sztuką, muzyką, literaturą, fantastyką, zdrowiem bądź wakacjami, sportem, barwami, zabawami/grami. Ciekawy jest fakt, że już w rozkładzie materiału do klasy II zdecydowanie częściej można dostrzec tematykę inspirowaną sztuką, muzyką lub literaturą. Poddany eksploracji dokument przeznaczony dla klasy III zawierał jeszcze więcej tematów odpowiadających inspiracji sztuką, muzyką bądź literaturą niż w poprzednich rozkładach materiałów. Oprócz rzadko występującej tematyki dotyczącej m.in. postaci ludzkich czy fantastyki uwzględniono też tematy związane z projektowaniem różnych strojów lub budowli.

Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zostali poproszeni o uszeregowanie w skali od 1-6 tematyki prac plastycznych, jakie proponują uczniom podczas zajęć lekcyjnych. Najczęstszy wybór został oznaczony numerem 1, a najrzadszy – 6. Zebrany materiał zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3

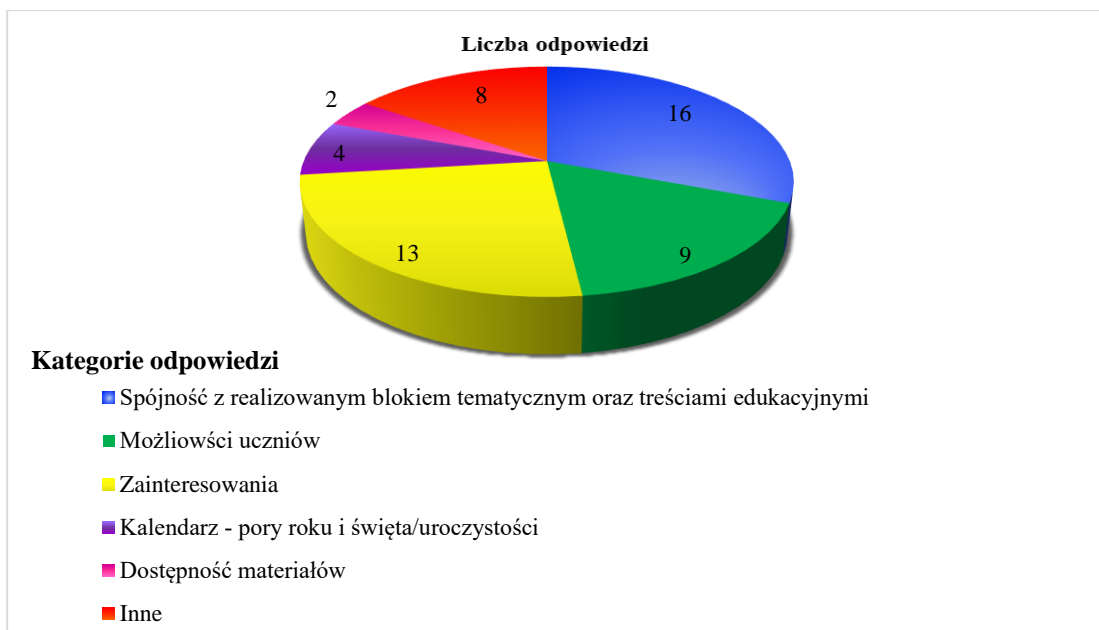
Częstotliwość proponowania określonej tematyki prac plastycznych przez badanych nauczycieli (N=38)

Klasa		I						II						III					
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Tematyka	Przyrodnicza	6	3	3	1	0	0	7	3	2	0	0	0	5	5	2	2	0	0
	Inspirowana sztuką, muzyką, literaturą	2	1	6	3	1	0	2	3	2	1	2	2	5	0	5	2	1	0
	Zw. z postaciami ludzkimi	2	9	1	0	0	0	3	3	4	2	0	0	1	7	1	2	2	0
	Zw. z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu	0	0	0	3	7	3	0	0	1	4	6	1	0	1	2	3	6	1
	Fantastyczna	2	0	3	5	3	0	0	3	3	4	2	0	2	0	4	4	2	1
	Inna	1	0	0	0	1	5	0	0	0	1	2	7	0	0	0	0	2	6

* Łączna liczba odpowiedzi = 215.

Źródło: badania własne.

Powyższe dane świadczą o tym, że najczęściej wybieraną tematyką wytworów plastycznych uczniów przez nauczycieli uczących w klasach I oraz II była tematyka przyrodnicza (6 i 7 wyborów). Po 5 badanych nauczycieli klas III stwierdziło, że jest to tematyka przyrodnicza oraz inspirowana sztuką, muzyką i literaturą. Najrzadziej proponowana okazała się „inna” kategoria, lecz nie każdy nauczyciel ją uwzględnił. Osoby, które wzięły pod uwagę to zagadnienie, wskazywały często na tematykę związaną ze świętami i uroczystościami. Należy też dodać, że druga najrzadziej proponowana tematyka związana była z nowoczesnymi technologiami oraz środkami transportu (19 wskazań na „5” w skali 1-6).

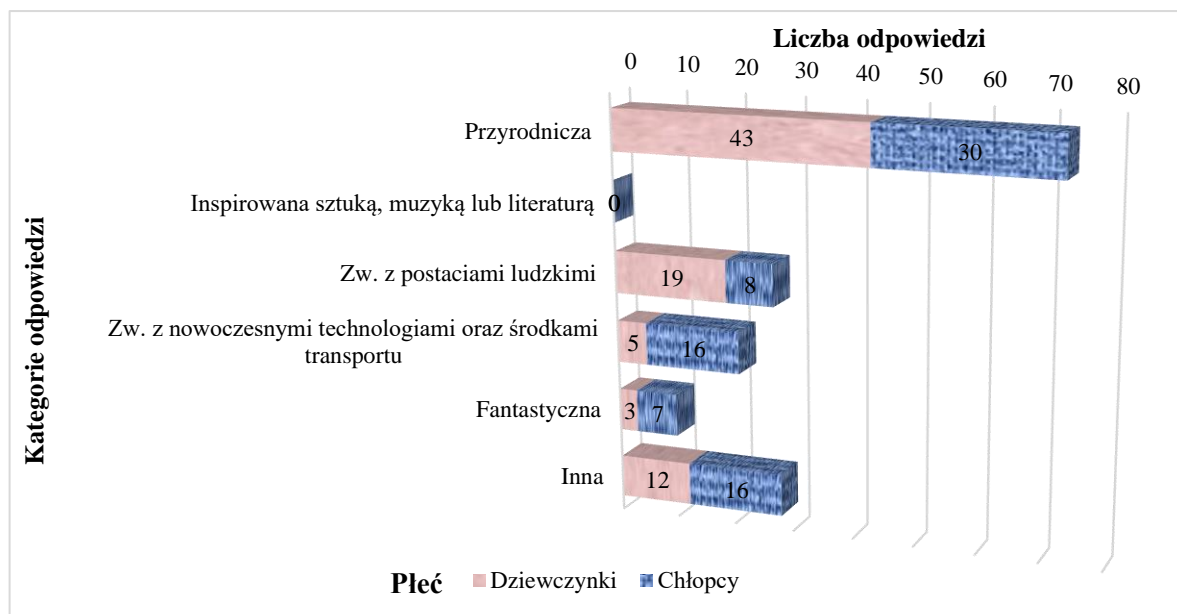


Rysunek 7. Opinia badanych nauczycieli na temat tego, co jest dla nich ważne przy wyborze tematyki prac plastycznych (N=38).

* Łączna liczba odpowiedzi = 52.

Źródło: badania własne.

Dane na rysunku 7 obrazują, że większość respondentów (16) opowiedziała się za związkiem tematyki z realizowanymi blokami tematycznymi i treściami edukacyjnymi. Ankietowani najrzadziej wybierali dostępność materiałów (2). Warto zauważyć, że 8 badanych nauczycieli wybrało inne kategorie, w tym 2 respondentów uwzględniło „atrakcyjność tematu”. Ponadto wskazywali na zaangażowanie dzieci, łatwość wykonania prac o takiej tematyce, „wydarzenia ze świata”, „chęć przekazania nowej wiedzy”, „aktualne problemy społeczne” czy „rozwijanie twórczości, wyobraźni”.



Rysunek 8. Tematyka prac plastycznych wybrana przez badanych uczniów w prezentowanych wytworach (N=110).

* Łączna liczba odpowiedzi = 159.

Źródło: badania własne.

Prace plastyczne uczniów często obejmowały różnorodną tematykę (rysunek 8). Zazwyczaj dzieci poruszały więcej tematów w swojej pracy. Dlatego w przedstawionej analizie pojawiło się więcej wskazań niż wynosi liczba prac badanych uczniów. Z ukazanych danych wynika, że najczęściej wybieraną tematyką w pracach plastycznych była tematyka przyrodnicza (73 wybory). Warto dodać, że o 13 więcej dziewczynek (43) niż chłopców (30) przyjęło tę tematykę. Jednak to badani chłopcy (16) liczniej tworzyli prace na tematy odnoszące się do nowoczesnych technologii i środków transportu niż dziewczynki (5). Co więcej, tematyki inspirowanej sztuką, muzyką lub literaturą żadne badane dziecko nie poruszyło w swojej pracy plastycznej. Należy też nadmienić, że aż 28 uczniów wybrało inną tematykę, a w tym tematy związane ze świętami (8 dziewczynek i 9 chłopców), odnoszące się do mody i ubioru (3 dziewczynki oraz 1 chłopiec), dotyczącą filmu animowanego lub gier komputerowych (4 chłopców) czy sportową (1 dziewczynka i 2 chłopców).

W celu zobrazowania zagadnienia podejmowanych tematów przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej w pracach plastycznych, przedstawię w tym miejscu wybrane wytwory. Dotyczą one różnej tematyki i niekoniecznie zawsze 1 praca odzwierciedla tylko 1 zakres tematyczny.

Tematyka przyrodnicza



Praca plastyczna 12. Przykładowe prace plastyczne wykonane w ramach tematyki przyrodniczej przez uczennice kolejno I, II i III klasy.

Źródło: badania własne.

Tematyka związana z postaciami ludzkimi



Praca plastyczna 13. Przykładowe prace plastyczne dotyczące tematyki związanej z postaciami ludzkimi, autorstwa kolejno chłopca i dziewczynki.

Źródło: badania własne.

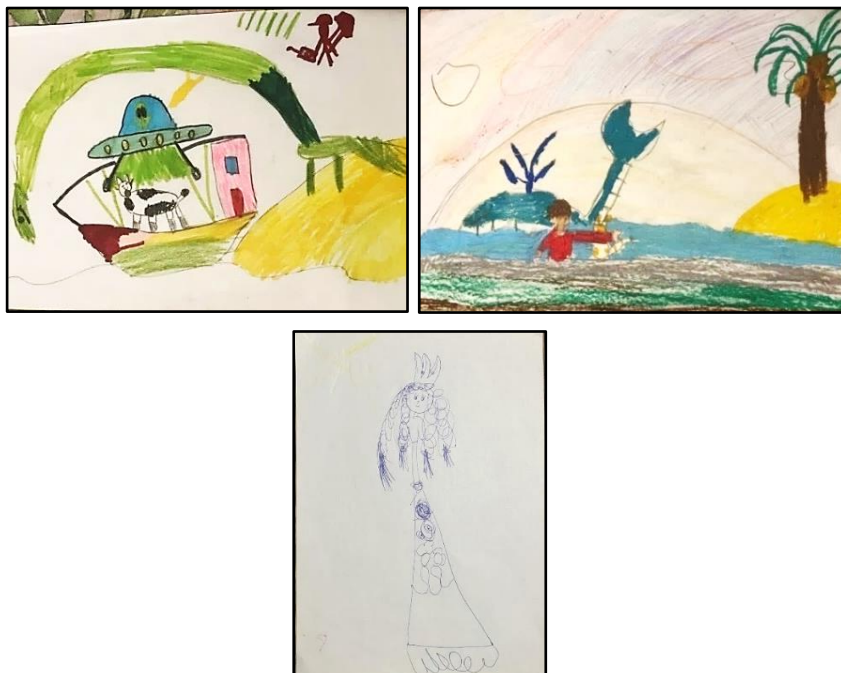
Tematyka związana z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu



Praca plastyczna 14. Przykładowe prace plastyczne w zakresie tematyki związanej z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu autorstwa kolejno 2 chłopców i dziewczynki.

Źródło: badania własne.

Tematyka fantastyczna



Praca plastyczna 15. Przykładowe prace plastyczne w tematyce fantastycznej. Obok siebie wykonane przez chłopców, poniżej przez dziewczynkę.
Źródło: badania własne.

Inna tematyka

★ Świąteczna



Praca plastyczna 16. Przykładowe prace plastyczne związane z tematyką inną – świąteczną. Wytwory (kolejno) chłopców i dziewczynki.
Źródło: badania własne.

★ Związana z modą, ubiorem



Praca plastyczna 17. Przykładowa praca plastyczna dziewczynki (po lewej) i chłopca (po) w tematyce związanej z modą, ubiorem.

Źródło: badania własne.

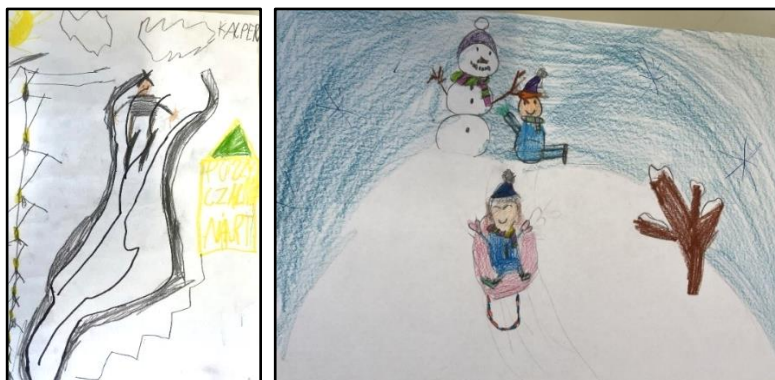
★ Związana z filmem lub serialem animowanym, bądź grą komputerową



Praca plastyczna 18. Przykładowe prace plastyczne uczniów (po lewej) i chłopca (po prawej) w tematyce związanej z modą, ubiorem.

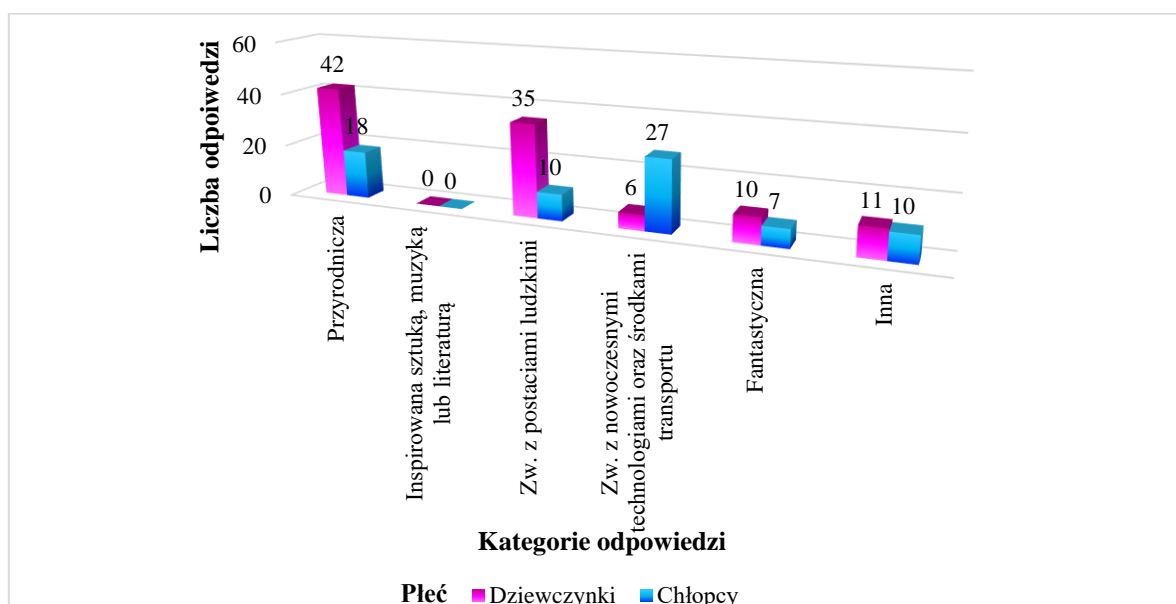
Źródło: badania własne.

★ Sportowa



Praca plastyczna 19. Przykładowe prace plastyczne uczniów dotyczące tematyki sportowej. Po lewej praca chłopca, a po prawej dziewczynki.

Źródło: badania własne.



Rysunek 9. Najczęściej podejmowane tematyki prac plastycznych przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej w ich opinii (N=110).

* Łączna liczba odpowiedzi = 176.

Źródło: badania własne.

Warta uwagi jest również opinia badanych uczniów klas I-III, wskazująca na najczęściej podejmowane przez nich tematyki prac plastycznych (rysunek 9). Należy też dodać, że podczas wywiadów grupa dzieci niejednokrotnie wyróżniała więcej niż 1 obszar tematyczny. Zgodnie z zaprezentowanym materiałem empirycznym, przeważająca (względem liczby wskazań) tematyka wytworów plastycznych realizowana przez badane osoby (60) to tematyka przyrodnicza. Większość takich wypowiedzi sformułowały dziewczynki (42). We wskazaniach chłopców dominowała tematyka związana z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu. Aż 27 chłopców wyróżniło tę kategorię i tylko 6 dziewczynek. Ponadto, tematyka inspirowana sztuką, muzyką i literaturą nie była wybrana przez badanych uczniów. Respondenci podawali też inne tematy, wskazywali na wykonywanie prac plastycznych dotyczących różnorodnych świąt, np. Bożego Narodzenia, Dnia Babci i Dziadka, Dnia Pluszowego Misia (9 wskazań).

Co więcej, badane dziewczynki wyróżniły również tematy związane z modą, temat abstrakcyjny – „kreski od linijek”, związany z grą „pokemony” oraz „jedzenie, picie”. Wypowiadający się chłopcy (6) przekazali informację odnośnie do tego, że podejmują tematykę związaną z grami komputerowymi i ich postaciami oraz bohaterami z „bajek”. Jeden uczeń zwrócił uwagę na tematykę sportową, a kolejny stwierdził, że jego prace plastyczne najczęściej przedstawiają: „różne rzeczy, które zobaczyłem i chcę je narysować”.

Tabela 4

Częstotliwość podejmowanej tematyki przez dzieci w młodszym wieku szkolnym według badanych rodziców (N=72)

Płeć		Dziewczynka						Chłopiec						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Tematyka	Skala													
	Przyrodnicza	22	12	5	3	1	0	7	8	6	5	1	0	
	Inspirowana sztuką, muzyką, literaturą	0	5	14	12	11	1	1	0	1	5	17	3	
	Zw. z postaciami ludzkimi	18	18	4	4	0	1	8	7	4	7	1	0	
	Zw. z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu	0	0	3	12	25	2	8	8	9	1	1	0	
	Fantastyczna	2	9	15	13	4	0	5	3	4	8	6	1	
Inna	0	1	0	1	2	3	1	0	2	0	1	1		

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 363.

W związku z tematyką prac plastycznych, na którą decydują się uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, wypowiedzieli się także ich rodzice. Ich zadaniem było określenie, z jaką częstotliwością dzieci wybierają poszczególne tematy. Respondenci ustalali to za pomocą skali od 1 do 6, gdzie 1 oznaczał najczęściej podejmowaną tematykę. Według ukazanych w tabeli 4 wyników, najwięcej badanych rodziców dziewczynek uznało, że ich dzieci najczęściej wybierają tematykę przyrodniczą (22 wskazań). Rodzice chłopców za najczęściej obieraną tematykę określili tematykę związaną z postaciami ludzkimi oraz z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu (po 8 wskazań). Ciekawe jest to, że najliczniej wskazanymi zakresami tematycznymi przez respondentów posiadających córki, przy numerze „5” okazały się tematy dotyczące nowoczesnych technologii i środków transportu (25). Świadczy to o rzadkim wyborze tej tematyki. Jeśli chodzi o ankietowanych, którzy posiadają synów, aż 17 twierdzi, że rzadko/najrzadziej tworzą prace plastyczne w tematyce inspirowanej sztuką, literaturą czy muzyką. Większość respondentów nie uwzględniła „innej” odpowiedzi. Część badanych rodziców dziewczynek wskazała na tematykę związaną z postaciami z bajek i dotyczącą tematyki świątecznej. Odpowiedzi te zazwyczaj pojawiały się przy numerze oznaczającym najrzadziej stosowaną tematykę. Tymczasem, rodzice chłopców wyodrębnili tematykę sportową, a także związaną z militariami i postaciami z bajek.

Podsumowanie

Po dokonaniu analizy zebranego materiału, można wnioskować, że najczęściej proponowanymi technikami plastycznymi przez nauczycieli są techniki rysunkowe, na co wskazała większość badanych nauczycieli. Rzadziej wykorzystywanymi technikami okazały się rzeźbiarsko-modelarska oraz graficzne. Nauczyciele za główną przyczynę trudności w korzystaniu z najrzadziej wybieranych/niewybranych przez nich technik

uznają zbyt dużą ilość czasu potrzebną do utworzenia pracy określoną techniką. Większość ankietowanych nauczycieli daje uczniom możliwość wyboru techniki plastycznej w trakcie zajęć. Badani nauczyciele, proponując uczniom określone techniki plastyczne, mają na uwadze bieżącą tematykę i treść zajęć. Ponad połowa badanych uczniów (zarówno dziewczynki, jak i chłopcy) wybrała w swoich pracach techniki rysunkowe. Najmniej wybieranymi technikami okazały się rzeźbiarsko-modelarskie. Dodatkowo badani rodzice, wskazując na techniki plastyczne, którymi posługują się ich dzieci i na które najczęściej decydują się, wyróżnili najliczniej techniki rysunkowe. Należy zatem stwierdzić, że najczęściej wykorzystywanymi technikami zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów są techniki rysunkowe. Może to wynikać z łatwości w ich wykonaniu, małej ilości czasu potrzebnego na ich realizację, a także z powszechnej dostępności potrzebnych do ich zastosowania narzędzi i materiałów.

Mając na uwadze powyższe aspekty, można wysnuć stwierdzenie, że przedstawiona hipoteza potwierdziła się. Świadczy o tym fakt, że więcej niż połowa badanych nauczycieli proponuje głównie techniki rysunkowe. Interesujące jest także to, że badane osoby ze stażem zawodowym krótszym od 5 lat częściej stosują techniki rzeźbiarsko-modelarskie oraz papierowe płaskie i przestrzenne niż osoby ze stażem dłuższym niż 23 lata. Ponadto, większość uczniów przeważnie decyduje się na techniki rysunkowe, bez względu na ich płeć.

Wyniki badań pozwalają stwierdzić, że najczęściej występującą tematyką prac plastycznych w analizowanych rozkładach materiałów jest tematyka przyrodnicza. Można przypuszczać więc, że nauczyciele korzystający z danych dokumentów również najczęściej proponują uczniom tę tematykę. Warto też zaznaczyć, że badani nauczyciele klas I i II najczęściej wybierają tematykę przyrodniczą. Ankietowani uczący w klasie III najczęściej wskazują na tematykę inspirowaną sztuką, muzyką i literaturą. Przy wyborze tematyki respondenci kierują się głównie spójnością z obecnie realizowanym blokiem tematycznym i treściami edukacyjnymi. Należy także nadmienić, że prace plastyczne uczniów najczęściej odnosiły się do tematyki przyrodniczej – najliczniej wybierały ją dziewczynki. Z kolei chłopcy najliczniej wykonali prace plastyczne związane z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu. Dodatkowo, badani uczniowie nie wybrali ani razu tematyki inspirowanej sztuką, muzyką bądź literaturą. Opinie nauczycieli i uczniów w zakresie najczęściej podejmowanej tematyki dzielają także badani rodzice.

Kierując się zaprezentowanymi danymi, można wysnuć twierdzenie, że założona hipoteza badawcza potwierdziła się całkowicie, gdyż badani nauczyciele najczęściej proponują uczniom tematykę przyrodniczą. Również tę tematykę można najliczniej odnaleźć w analizowanych rozkładach materiałów. Co więcej, respondenci wybierają daną tematykę ze względu na klasę, w której uczą. Ponadto ankietowani przy wyborze tematyki najliczniej zwrócili uwagę na jej związek z obecnie realizowanym blokiem tematycznym i treściami edukacyjnymi. Dodatkowo, aż 73 badanych prac uczniów dotyczy przyrodniczej tematyki, co stanowi więcej niż połowę grupy uczniów. Co więcej, chłopcy (16 prac plastycznych i 27 wypowiedzi) częściej wybierają tematykę związaną z nowoczesnymi technologiami i środkami transportu niż dziewczynki (5 prac plastycznych i 6 wypowiedzi). Dziewczynki (40 prac oraz 42 wypowiedzi) częściej wykonują prace plastyczne o tematyce przyrodniczej niż chłopcy (30 prac i 8 wypowiedzi).

Bibliografia

- Kurowska, B., Łapot-Dzierwa, K. (2017). Rozwijanie aktywności twórczej – tradycyjne i alternatywne metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. W: E. Ogordzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacja aktywności twórczej. TOM 12* (s. 131-142). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łapot-Dzierwa, K. (red.). (2018). *Techniki plastyczne w pracy z dziećmi. Inspirujące propozycje dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Kraków: CEBP 24.12 Sp. z o.o.
- Mazepa-Domagała, B. (red.). (2009). *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: „Śląsk” Sp. z o.o. Wydawnictwo Naukowe.
- Popek, S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przybyła, V. (2014). Rola nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka w zakresie plastyki w klasach I-III. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 9, 73-90.
- Rolka, A. (2003). Zastosowanie różnorodnych technik plastycznych w nauczaniu początkowym. W: K. Gąsiorek (red.), *W kręgu zagadnień pedagogicznych i psychologicznych (z badań pracowników Zakładu Edukacji PWSZ w Nowym Sączu)* (s. 125-129). Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Winczewska, A. (2010). Techniki plastyczne. *Życie Szkoły*, 3, 31-35.

Kształtowanie i rozwijanie postaw przedsiębiorczych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej (*Zdzisława Zaclona*¹)

Streszczenie

Systematyczne wdrażanie już najmłodszych uczniów w propedeutykę przedsiębiorczości, zagadnień finansowych i ekonomicznych na zajęciach edukacyjnych pozwoli ukształtować ich postawy oraz umiejętności w zakresie gospodarności.

Wybrane zagadnienia teoretyczne, które są omówione w tekście, stanowią inspirację do przedstawienia autorskiego przykładu do praktycznej realizacji tej problematyki na pierwszym stopniu edukacji szkolnej. Autorka proponuje moduł tematyczny związany z elementami przedsiębiorczości, który rozpisuje na konkretne obszary tematyczne i układa je w treści proponowane w klasach I, II i III szkoły podstawowej. Do poszczególnych treści określone są oczekiwane osiągnięcia w wersji podstawowej i rozszerzonej. Propozycja ta stanowi dopełnienie zagadnień aktualnego programu nauczania, ma znamiona innowacyjności edukacyjnej i może być implementowana do praktyki edukacyjnej.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, przedsiębiorczość, gospodarność, program nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej.

Summary

The systematic introduction of financial and economic literacy to the youngest learners within educational activities fosters the development of their attitudes and skills related to resourcefulness and financial responsibility.

Selected theoretical issues discussed in the text serve as inspiration for presenting an original example of the practical implementation of this subject matter at the initial stage of school education. The author proposes a thematic module related to elements of entrepreneurship, divided into specific subject areas and arranged according to the curriculum for grades I, II, and III of primary school. For each content area, the expected learning outcomes are specified in both basic and extended versions. This proposal complements the issues covered by the current curriculum, bears features of educational innovation, and can be implemented in educational practice.

Keywords: early childhood education, entrepreneurship, resourcefulness, curriculum for grades I-III of primary school.

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość preferuje cel wielowymiarowego rozwoju jednostki, zarządzającej własnym rozwojem, a to wymaga aktywności osób krytycznych, samodzielnych i twórczych, myślących niestereotypowo, które potrafią zmieniać swoje otoczenie i warunki życia. Sprostać temu powinna permanentna zmiana szkoły, gdyż szkoła jest fundamentem społeczeństwa uczącego się, przygotowującego do wartościowego życia w czasach zmian oraz przeobrażeń w karierze osobistej i rynku pracy (Zaclona, 2018, s. 11).

¹ Wydział Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W wybranych dokumentach Komisji Europejskiej przedsiębiorczość zaliczana jest do kompetencji kluczowych. Już w 2003 roku powstała Zielona księga na temat przedsiębiorczości w Europie. W 2006 roku zostało wydane Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Problematyka ta została podjęta w roku 2008 w Opinii Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie: postawy przedsiębiorcze a strategia lizbońska. Inny ważny dokument to Raport na temat kształcenia i szkolenia nauczycieli w celu ich przystosowania do wyzwań związanych z nauczaniem przedsiębiorczości, który ukazał się w 2011 roku. Dwa lata później, czyli w 2013 roku, pojawił się Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów określony jako Plan działania na rzecz przedsiębiorczości do 2020 roku. O nauczaniu przedsiębiorczości w szkołach w Europie i opracowaniu Ram kompetencji w zakresie przedsiębiorczości pisano w Raporcie Eurydice i EntreComp, dokumentach wydanych w roku 2016. Zalecenie Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie miało miejsce w 2018 roku. Nie bez znaczenia był także Raport pokonferencyjny na temat: Wspieranie rozwoju kompetencji kluczowych. Podejścia i środowiska uczenia się w edukacji szkolnej z 2019 roku oraz Europejski Program: umiejętności na rzecz trwałej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności zostały opublikowane w 2020 roku (Malinowska, Kondracka-Szala, 2023, s. 23).

Na podstawie przedstawionych dokumentów europejskich można wnioskować, że koncepcja edukacyjna zmierzająca w kierunku kształtowania i rozwijania postaw przedsiębiorczych u dzieci, uczniów starszych i studentów oraz osób dorosłych ma swoje głębokie uzasadnienie w idei całożyciowego uczenia się. Jest ona podstawą kreatywnych, nowatorskich rozwiązań w różnych obszarach ludzkiego życia oraz niezbędnym warunkiem funkcjonowania społeczeństw w warunkach współczesnych. Dlatego warto rozpocząć proces wdrażania już dzieci młodszych w zagadnienia przedsiębiorczości, oczywiście biorąc pod uwagę ich możliwości rozwojowe. Efekty kształtowania postaw przedsiębiorczych powinny odbywać się w odniesieniach do ich doświadczeń z codziennego życia, z uwzględnieniem etapu rozwoju procesów poznawczych.

1. Rozważania teoretyczne

W czasie transformacji ustrojowej (od roku 1989), kiedy wprowadzono system demokratyczny i wolną gospodarkę, a państwo przestało być opiekuńcze, obywatele uzyskali prawo samostanowienia, kształtowania środowiska społecznego i gospodarczego zgodnie ze swoimi celami i potrzebami. B. Nawolska uważa, że z tego prawa skorzystali jedynie ci, którzy mieli wystarczającą wiedzę ekonomiczną, umieli zarządzać swoimi finansami i wykazywali się postawą przedsiębiorczą. Taka postawa przejawiała się w umiejętności inicjowania różnorodnych działań, w twórczym podejściu do nowych sytuacji oraz zdolności do samodzielnego zaspokajania swoich potrzeb (2020, s. 15). Autorka pisze, że chociaż od transformacji ustrojowej minęło wiele lat i każdy ma prawo decydować o sobie, to nie wszyscy z tego prawa chcą korzystać lub jeśli korzystają, to nie zawsze podejmują słuszne i racjonalne decyzje. Winą za swoją niezadawalającą sytuację finansową obarczają innych (np. rząd), a nie zdają sobie sprawy, że taka sytuacja jest wynikiem ich własnych decyzji i wyborów, które podejmowali

wcześniej lub podejmują aktualnie. Nie biorą odpowiedzialności za swoje życie i ponoszenie konsekwencji w postaci skutków za wybory, których dokonali. W efekcie tego mają przeterminowane długi pozakredytowe, mają trudności ze spłatą kredytów i pożyczek, nie płacą bieżących rachunków. Ich fraszobliwość jest zatrważająca, pieniądze wydają na rozrywki i konsumpcję, a zaległości rosną, gdyż opłacanie rachunków przekładają na kolejne miesiące w bliżej nieokreślonej przyszłości. Nie potrafią realnie szacować swoich możliwości finansowych, co nieuchronnie prowadzi do nakręcania spirali zadłużania (Nawolska, 2020, s. 14-15).

Konkluzję z przytoczonych faktów można sprowadzić do stwierdzenia, że młodzi Polacy nie mają podstawowej wiedzy o przedsiębiorczości, jak również nie posiadają ukształtowanych umiejętności w zakresie gospodarności. Ten niekorzystny trend i zmiany świadomości młodych osób można zmienić poprzez systematyczną edukację, aby nauczyć ich gospodarności i przekazać podstawową wiedzę ekonomiczną. Zasadne wydaje się, żeby od najmłodszych lat wdrażać dzieci w propedeutykę zagadnień ekonomicznych i finansowych, jednocześnie kształtując postawy przedsiębiorcze już w młodszym wieku szkolnym.

Termin *przedsiębiorczość* nie jest rozumiany w literaturze naukowej jednoznacznie. Różni autorzy inaczej go definiują i odmiennie rozumieją. Już w XX wieku zauważono, że przedsiębiorczość jest podstawowym elementem rozwoju gospodarki kapitalistycznej. Współcześnie przedsiębiorczość rozpatrywana jest w wielu różnych formach i dotyczy wszelkiej aktywności oraz działalności ludzi. W tym tekście nie ma potrzeby, aby odnosić się do jej wszystkich kryteriów, ale warto zwrócić uwagę na te najczęściej występujące. Jedną z nich jest forma organizacyjna, w której wyróżnia się przedsiębiorczość indywidualną, rodzinną i wewnętrzną (korporacyjną). Innym kryterium podziału przedsiębiorczości jest rodzaj inspiracji, w której najistotniejszymi czynnikami są m.in.: potencjał intelektualny (wiedza), technologia, rynek i niezagospodarowane jego obszary, dystrybucja i jej nowe rozwiązania, naśladownictwo inspirowane efektywnością innych firm, konieczność ekonomiczna (motywacja), przypadek (Ibidem, s. 19).

Warto przy tym podkreślić, że przedsiębiorczość może być definiowana jako specyficzna *postawa człowieka* wobec otaczającego go świata i ludzi, która wyraża się w aktywnym i kreatywnym dążeniu do ulepszania rzeczywistości, podejmowania nowych wyzwań i działań, dążeniem do osiągnięcia zwiększonych zysków oraz poprawy warunków życia i pracy (Wiatrak, 2003, s. 26). Tak rozumiana postawa człowieka jest ściśle związana z konkretnymi cechami osobowości i charakteru. Należą do nich inicjatywa, obrotność, oryginalność, kreatywność, elastyczność, niezależność, wytrwałość, zdolność do rozwiązywania problemów i do przekonywania, skłonność do podejmowania ryzyka, potrzeba osiągnięć, wyobraźnia, przywództwo, ale także mądrość życiowa. Takie cechy dają człowiekowi przewagę nad innymi osobami, które ich nie posiadają (Wiatrak, 2003; za: Nawolska, 2020, s. 20). Przedsiębiorczość może być rozpatrywana też jako *zachowanie*, określane w kategoriach specyficznej aktywności, w ramach której realizuje się innowacyjne pomysły w sytuacjach gdy inni nie dostrzegają takich możliwości. Zachowanie przedsiębiorcze jest elementem postawy i warunkowane jest cechami osobowości oraz wewnętrzną potrzebą działania (Ibidem, s. 20).

Rozumienie przedsiębiorczości jako *procesu* wymaga identyfikacji oraz wykorzystywania szans, ciągłego poszukiwania okazji, pomysłu, świadomości ryzyka i konsekwencji z nim związanych, opracowania koncepcji, pozyskanie zasobów, realizację

pomysłu i zarządzanie przedsięwzięciem. Prowadząc rozważania o przedsiębiorczości, należy zwrócić też uwagę na zasoby niematerialne, czyli ludzi posiadających wiedzę, umiejętności i doświadczenie w inicjowaniu i prowadzeniu procesów związanych z przedsiębiorczością. Naukowcy określają to przedsiębiorczością intelektualną. Coraz częściej w literaturze specjalistycznej pisze się o przedsiębiorczości społecznej rozumianej jako aktywne poszukiwanie i wykorzystywanie szans na rozwiązywanie problemów społecznych. Zaangażowanie i pasja przedsiębiorcy społecznego jest inspiracją do podejmowania działań, które są motywowane wrażliwością na problemy społeczne, w celu zmiany istniejącego stanu rzeczy (Glinka, Gutkova, 2011; za: Nawolska, 2020, s. 21-22).

Najbardziej optymalne i pożądane zachowania przedsiębiorcze powinny uwzględniać w swoich działaniach zarówno własny interes, jak i normy oraz potrzeby społeczne innych ludzi. Jednak, by takie postawy w przyszłości prezentowali obywatele, konieczna jest socjalizacja ekonomiczna dzieci już od najmłodszych lat. Oznacza ona całokształt zjawisk i procesów, dzięki którym dzieci nabywają umiejętność rozumienia świata gospodarczego i właściwego w nim funkcjonowania (Goszczyńska, Kołodziej, Trzcńska, 2012, s. 14). Socjalizacja społeczna jest ważnym elementem rozwoju poznawczego i społecznego dziecka, ale również istotnym wymiarem jego życia w przyszłości. Ukształtowane pozytywne nawyki w zakresie planowania wydatków, oszczędzania, inwestowania będą owocowały rozsądnymi i odpowiedzialnymi wyborami w przyszłym życiu. Dzięki edukacji ekonomicznej wzrasta świadomość konsumencka młodych osób, co ograniczy ich podatność na oddziaływanie reklam i nieprzemysłane decyzje zakupowe. Oczywiście jest, że na socjalizację ekonomiczną dzieci mają wpływ zachowania ich rodziców, krewnych czy rówieśników, a nawet najbliższe środowisko społeczne, jak również media, postawy celebrytów, bohaterowie filmów i bajek dla dzieci oraz osoby występujące w reklamach. Nie bez znaczenia jest własna aktywność poznawcza jednostki i jej zdolność do podejmowania działań ekonomicznych, a także doświadczenie zdobyte w rodzinie, przedszkolu, szkole i instytucjach życia społecznego (sklepy, centra handlowe, placówki usługowe, banki itp.) (Ibidem, s. 15-17).

W efekcie socjalizacji ekonomicznej dzieci z czasem nabywają kompetencji ekonomicznych, na które składają się: *wiedza* (o systemie monetarnym, cenach dóbr i usług, bankach, lokatach, rachunku oszczędnościowym, kredycie, długach, pożyczkach, kartach płatniczych itd.), *umiejętności* (rozpoznawania pieniądza, znajomość ich wartości, robienie obliczeń pieniężnych, planowanie i robienie zakupów oraz obliczanie ich kosztów, ocenianie ofert handlowych, oszczędzania, zarabiania, inwestowania itp.) oraz *postawy* (właściwy stosunek do pracy, własności, zaradności i gospodarności, traktowanie pieniądza jako środka do realizacji celu, a nie celu samego w sobie itp.) (Nawolska, 2020, s. 26).

Z pewnością wychowanie człowieka przedsiębiorczego nie jest łatwe, a proces ten musi być systematyczny i długotrwały. Rozpoczyna się od najmłodszych lat już w rodzinie, a kontynuowany jest w przedszkolu i szkole na różnych poziomach kształcenia. Wdrażanie dziecka w rozumienie oraz tworzenia budżetu domowego w kategorii przychodów i planowania wydatków tych podstawowych i koniecznych oraz innych daje mu przekonanie, że nie zawsze musi otrzymać to, co chce. Wdrażanie do oszczędzania oraz umiejętnego gospodarowania własnymi zasobami, w postaci kieszonkowego, uczy je rozumienia zależności pomiędzy posiadaniem pieniędzy i ich

wydatkowaniem. Konsekwentne przygotowywanie dziecka do życia finansowego i ekonomicznego, wdrażanie ich do gospodarności, nawyków oszczędzania oraz przedsiębiorczości w dużej mierze zależą też od nauczycieli, którzy powinni stwarzać optymalne i sprzyjające warunki w procesie szkolnej edukacji do realizacji tematyki związanej z propedeutyką ekonomiczną i postawami przedsiębiorczymi. Dla dzieci młodszych mogą być organizowane zabawy lub zajęcia projektowe, które umożliwiałyby zdobywanie doświadczeń w zakresie: posługiwania się pieniędzmi, dokonywania obliczeń pieniężnych, robienia zakupów, obliczanie kosztów zakupów, otrzymywaniem reszty, planowania zakupów i wybierania najlepszych ofert produktów (Ibidem, s. 29).

Dobłą alternatywą do wdrażania dzieci młodszych w reguły i wzorce rządzące rzeczywistością mogą być bajki i baśnie, które rozwijają dziecięcą kreatywność oraz wyobraźnię, pozytywnie wpływając na rozwój intelektualny, moralny i społeczny. W fabułach polskich bajek i baśni często znajdują się odniesienia, które mieszczą się w sferze zjawisk ekonomicznych (np. stan niedostatku, bieda, ubóstwo, skarb jako obiekt ucieczki od biedy, czy bogactwo, chciwość bogacza, dostatek, bankructwo). Mogą być one źródłem podstawowej wiedzy ekonomicznej, która w przyszłości będzie związana z mądrością ekonomiczną pozwalającą podejmować racjonalne decyzje ekonomiczne (Chrzczanowicz, 2020, s. 41). Z pewnością edukacja ekonomiczna nie jest priorytetowym celem literatury dla dzieci, ale np. S. Wojciechowska zdecydowała się włączyć ją w fabułę swoich powieści, gdzie trafnie godzi funkcję literacką z funkcją edukacyjną (Raszke, Bortliczek, 2024, s. 117). J. Flanz przedstawia interesujące wyniki badań w grupie studentów kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, a pisze, że mają oni nikłą świadomość wykorzystywania bajki do zaznajamiania i tłumaczenia zagadnień ekonomicznych, chociaż dysponują umiejętnością konstruowania krótkich tekstów literackich z wątkami ekonomicznymi (2020, s. 113).

W podstawie programowej dla pierwszego etapu szkolnego w wielu edukacjach widnieją zagadnienia pośrednio lub bezpośrednio związane z przedsiębiorczością. W edukacji matematycznej znajdują się zadania dotyczące obliczeń na liczbach mianowanych, np. złote, grosze czy wyznaczanie sum i różnic pieniędzy. Czasem pojawiają się zadania związane z budżetem, wyborem najtańszego produktu, podatkami, ale wyłącznie sporadycznie. Jednak zadania dotyczące świadomości wartości pieniędzy, rozsądnego gospodarowania, oszczędzania czy planowania wydatków są enigmatyczne i z pewnością niewystarczające, aby budować postawy przedsiębiorcze. Dlatego to głównie od nauczyciela zależy, czy sam jest świadomy potrzeby wprowadzania oraz poszerzania tych zagadnień w procesie dydaktyczno-wychowawczym na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Celowe i przemyślane działania nauczyciela dadzą szanse rozbudzania zainteresowań dzieci tą problematyką, jak też dadzą podstawy do kształtowania postaw przedsiębiorczych.

2. Autorska propozycja realizacji elementów przedsiębiorczości w edukacji wczesnoszkolnej

B. Dymara uważa, że kształtowanie u dzieci młodszych takich cech, jak bycie rzutkim, zaradnym, podejmującym inicjatywę i aktywność powinno znaleźć ważne miejsce w procesie edukacyjnym w klasach I-III szkoły podstawowej. Autorka rozwija tę myśl i twierdzi, że stawiając pytanie o to, jak kształcić uczniów w młodszym wieku szkolnym do bycia przedsiębiorczym, należy wziąć pod uwagę koncepcje pedagogiczne,

w których uczniowie są stawiani w centrum procesu edukacyjnego i mają rzeczywisty udział w jego formowaniu. Teoretycznej podbudowy trzeba zatem szukać w koncepcjach prakseologicznych i konstruktywistycznych, w których mówi się o współdziałaniu nauczyciela i uczniów w planowaniu zajęć (i zadań) edukacyjnych, podejmowaniu samokontroli i samooceny (oprócz kontroli i oceny nauczyciela) przez uczniów, co sprzyja pozyskiwaniu wiedzy o sobie samym, pozwala podmiotowi na wyjście poza narzucone z zewnątrz ramy i realizować własne pomysły oraz weryfikować je w toku działania (Dymara, 2010, s. 120).

Cele programu Elementy przedsiębiorczości są adekwatne do wieku dzieci w młodszym wieku szkolnym. Celem nadrzędnym jest budowanie oraz rozwijanie postawy przedsiębiorczej. Uszczegółowienie tego zapisu odnosi się do inspirowania ciekawości poznawania przez ucznia otaczającego świata, wyrabiania postaw zaradności i gotowości do podejmowania różnych inicjatyw, zaradności w różnych sytuacjach oraz wspierania proaktywnych zachowań ucznia w trakcie i poprzez działania. Ważne jest także budowanie procesów autotelicznych kształtujących tożsamość dziecka, wzmacnianie jego mocnych stron jako elementu przyszłych postaw przedsiębiorczych, rozwijanie skutecznej komunikacji z otoczeniem w różnych sytuacjach życiowych, wyrabianie umiejętności eksponowania i wyrażania własnego zdania. Ponadto ważne jest pobudzanie kreatywności, a także twórczego myślenia jako elementu postawy przedsiębiorczości, podejmowanie własnej inicjatywy oraz gotowości do realizowania zadań i ról społecznych, które wiążą się z modelowaniem zachowań przedsiębiorczych, a także z umiejętnością pracy w zespole w duchu uczciwej współpracy i zdrowej rywalizacji. Cel nadrzędny można osiągnąć także poprzez rozwijanie wyobraźni dziecka w kierunku tworzenia i planowania wizji swojej przyszłości.

Przedsiębiorczość rozumiana jest w programie jako zdolność do tego, żeby być przedsiębiorczym, posiadać ducha inicjatywy, być obrotnym, rzutkim i zaradnym, skorym do podejmowania różnych spraw, pomysłowym (Szymczak, 1985, s. 968).

Dzieci, poznając świat, uczą się go rozumieć, a przez to są gotowe do inicjatyw, lepiej rozumieją innych, wykazują wiele pomysłowości. Uczucie się przedsiębiorczości odbywa się poprzez kontakty z innymi osobami, działanie, wymianę informacji, rozmowy, poszukiwanie rozwiązań, odkrywanie i szukanie lepszych propozycji rozstrzygnięć problemów. Przedsiębiorczość wspomaga rozwój dziecka przez nabywanie umiejętności komunikowania się, zgodną pracę w zespole, rozwijanie kreatywności i myślenia. W klasach I-III nie bez znaczenia jest także umiejętność radzenia sobie w sytuacjach nowych, korzystanie z informacji pochodzących z różnych źródeł i prezentowanie własnej pracy czy obrona własnego zdania.

Problematyka ta koresponduje z wyrabianiem określonych cech charakteru dziecka w oparciu o jego inicjatywę, poprawną komunikację, chęć współpracy z innymi oraz umiejętność organizacji pracy i odpowiedzialność. Natomiast umiejętności przedsiębiorcze uwidoczniają się w sposobie w postawie ucznia, jego zaangażowaniu i pozytywnym nastawieniu. Rozwijanie wyobraźni dzieci, wykorzystywanie ich potencjału intelektualnego, uczenie samopoznawania (mocnych stron i dostrzegania wad) oraz rozumienie: co?, jak?, dlaczego? się robi – to zadania synergiczne splecione z postawami przedsiębiorczymi. Wdrażanie do zadań nietypowych oraz nowych uczy kreatywnego projektowania, generowania pomysłów i dokonywania wyborów (czasem też uczenia się na błędach),

dlatego praca metodami aktywnymi jest uzasadniona w rozwijaniu pomysłowości gospodarczej i społecznej uczniów w młodszym wieku szkolnym (Zacłona, 2014, s. 24-25).

Cele programu można ująć jako kształtowanie i budowanie przedsiębiorczej postawy, w tym szczególnie:

- otwartości na otaczający ucznia świat oraz ciekawości tego świata;
- podstawowych umiejętności i kompetencji dzieci w kluczowych obszarach związanych z przedsiębiorczością, mikroekonomią i rynkiem pracy;
- postawy zaradności, skłonności do podejmowania różnych inicjatyw;
- wspieranie proaktywnych zachowań ucznia poprzez działanie;
- budowania procesów autotelicznych, kształtujących tożsamość dziecka w środowisku zewnętrznym;
- wzmacnianie mocnych stron ucznia, jako płaszczyzny przyszłych postaw przedsiębiorczych w myśl zasady „pasja może być zawodem, sposobem na życie i karierę zawodową”;
- rozwijanie i kształtowanie skutecznej komunikacji dziecka z otoczeniem i w różnorodnych sytuacjach życiowych (np. negocjacje, casting, konflikt);
- umiejętności eksponowania i wyrażania własnego zdania;
- pobudzanie kreatywności i twórczego myślenia jako postawy przedsiębiorczości;
- umiejętności pracy w zespole, w tym sprawnej komunikacji między członkami zespołu;
- ducha zdrowej i uczciwej rywalizacji i kooperacji;
- podejmowania własnej inicjatywy;
- pobudzanie wyobraźni dziecka, tworzenia, planowania wizji przyszłości;
- postawy gotowości do podejmowania nowych zadań i ról społecznych;
- dokonywania wyborów, formułowania celów i uczenia się na błędach;
- modelowania zachowań przedsiębiorczych, promowanie przedsiębiorczości;
- pozytywnego otwartego, ale też realistycznego nastawienia do nowych pomysłów, inicjatyw związanych z rozwojem osobistym i prozawodowym;
- wykorzystywania informacji pochodzących z wielu źródeł;
- umiejętności wykorzystywania pojawiających się szans i okazji oraz elastycznego przystosowania się do zmieniającej się rzeczywistości;
- promowanie różnorodnych dróg rozwoju osobistego (Ibidem, s. 145).

W klasie I zaplanowano 3 obszary tematyczne.

Pierwszy nazwano ***Budowanie postawy przedsiębiorczej***. Treści programowe proponowane w tym zakresie to: budowanie postawy przedsiębiorczej, kształtowanie podstaw do podstawowych kompetencji tj. otwartość, zainteresowanie działalnością gospodarczą i zarabianiem pieniędzy, zainteresowanie pracą zarobkową i prowadzeniem działalności gospodarczej.

Oczekiwane osiągnięcia uczniów w tym zakresie można sformułować następująco.

Uczeń: wykazuje się postawą otwartości wobec nowych pomysłów; jest zainteresowany przykładami działalności, jakie prowadzą przedsiębiorstwa; potrafi określić swoje zainteresowania i z pomocą nauczyciela umie je powiązać z możliwością zarabiania na nich (np. uczeń interesuje się żeglarstwem, potrafi zauważyć, że

w przyszłości może produkować łódzie, uczyć innych żeglugi, prowadzić wypożyczalnię sprzętu pływającego; lub uczeń interesuje się piłką nożną, to w przyszłości może zostać piłkarzem, sędzią, trenerem, komentatorem lub dziennikarzem sportowym).

Przedstawione treści można *rozszerzyć*, jeśli oczywiście możliwości rozwojowe dzieci w zespole klasowym będą temu sprzyjały lub wykażą one zainteresowanie tą problematyką. Wtedy budowanie postaw przedsiębiorczych może dodatkowo obejmować generowanie pomysłów uczniów (przy wsparciu nauczyciela) na własną firmę działającą w obszarze czasu wolnego dzieci (plac zabaw i rozrywki dla dzieci lub park wodny) i tworzenie mini biznesplanu: określenie potrzeb, jakie firma ma zaspokoić, określenie oczekiwań dzieci tzw. grupy docelowej (projektowanie urządzeń atrakcji, jakie powinien posiadać plac zabaw i rozrywki).

Te treści przełożą się na następujące *osiągnięcia*. Uczeń potrafi: wskazać w ogólnym zarysie pomysł na działalność gospodarczą; ustalić produkt, na który jest zapotrzebowanie; rozumieć, że cena wyposażenia placu zabaw i rozrywki jest związana z kosztami ich zakupu i planowanymi zyskami; rozumie, że cena nie może być zbyt wysoka, gdyż mało osób skorzysta z oferowanych usług.

Obszar drugi zatytułowano ***Propedeutyczna wiedza ekonomiczna***. Treści programowe skoncentrowane są wokół następujących zagadnień: budowania podstawowej wiedzy związanej z zarabianiem pieniędzy, rynkiem, prowadzeniem działalności gospodarczej. W treściach tego obszaru znajduje się jeszcze problematyka odnosząca się do kształtowania bardzo ogólnej i podstawowej wiedzy ekonomicznej, w tym umiejętności bardzo przybliżonego oceniania wartości poszczególnych dóbr na osi: tańsze – droższe.

Oczekiwane osiągnięcia: uczeń wie, skąd się biorą pieniądze w domu, zna ogólną sytuację ekonomiczną rodziny, wie, co to jest bankomat (wie, że bankomat nie drukuje [nie daje] pieniędzy, tylko umożliwia ich pobranie z konta); rozumie, że człowiek może czerpać dochody z różnych źródeł (potrafi wymienić np. 2 źródła dochodów: pracę etatową i własną działalność gospodarczą); rozumie (w bardzo ogólnym wymiarze), że by przedsiębiorstwo/firma utrzymała się na rynku, musi świadczyć usługi lub sprzedawać dobra, które klienci chcą kupować (jest na nie zapotrzebowanie); zna przybliżoną wartość konkretnych dóbr (potrafi ocenić, co jest tańsze, a co droższe, np.: bułka, rolki, rower, wycieczka nad morze, dom).

W treściach *poszerzonych* można odnieść się do bardzo ogólnej i podstawowej wiedzy ekonomicznej dotyczącej oszczędzania i zalet oszczędzania oraz poznania oferty dowolnego banku umożliwiającego założenie konta oszczędnościowego dla dzieci. Uczeń w *oczekiwanych osiągnięciach* powinien wiedzieć, co to znaczy oszczędzać, ma ogólne rozeznanie i rozumie, że oszczędzając pieniądze, można w przyszłości przeznaczyć je na określony cel (dobro, które chce posiadać); rozumie intuicyjnie, że pożyczkę trzeba oddać, a sytuacja ekonomiczna człowieka w dużej mierze zależy od jego aktywności.

Obszar trzeci dotyczy ważnych zagadnień związanych z ***Prezentowaniem siebie***. Treści programu obejmują kształtowania kompetencji społecznych powiązanych z szeroko pojmowaną przedsiębiorczością.

Oczekiwane osiągnięcia określone są następująco: uczeń potrafi wcielić się w rolę kierownika i pracownika zespołu (lidera grupy); rozumie, że od dobrze wykonanego zadania zależy sukces grupy; potrafi wyrazić swoją opinię na forum grupy; potrafi pozytywnie mówić o sobie (w kontekście swoich zainteresowań, mocnych stron).

W wersji *treści rozszerzonych* ujęto organizację przedsięwzięcia: zbiórkę zabawek i książek dla dzieci, np. z domu dziecka i wspólnie z nauczycielem planowanie i realizację tej zbiórki.

Oczekiwane osiągnięcia – uczeń umie przy wsparciu nauczyciela podejmować inicjatywy, potrafi zaplanować działania i przy wsparciu dorosłych je zrealizować; doświadcza wkładu swojej pracy, w przybliżeniu szacuje jej wartość.

W programie **klasy II** zaprojektowano 5 obszarów tematycznych.

Pierwszy z nich to ***Budowanie postawy przedsiębiorczej i kształtowanie w tym zakresie podstawowych kompetencji***. Treści związane są z zagadnieniami, tj.: wdrażanie do budowania postawy przedsiębiorczej i dbałości o inicjowanie nabywania podstawowych kompetencji w tym zakresie oraz otwartości na pasje/zainteresowania innych osób. W *przewidywanych osiągnięciach* zakłada się, że uczeń: potrafi w kilku zdaniach opowiedzieć o swoich zainteresowaniach, zainteresowaniach swoich rodziców lub rodzeństwa; potrafi odpowiadać na pytania innych uczniów dotyczące jego zainteresowań.

Opisane treści w miarę potrzeb można *poszerzyć* o: planowanie etapowe – od wizji przyszłości do działań, jakie trzeba podjąć teraz (cele muszą być realne, możliwe do spełnienia i rozłożone w czasie). Z tych zapisów wynikają *oczekiwane osiągnięcia*, w których uczeń: potrafi określić wizję (stan przyszły) i ustalić do niej cel do osiągnięcia w przyszłości; dostrzega, że cele muszą odnosić się do rzeczywistości świata i muszą być możliwe do osiągnięcia; rozumie, że działania muszą być rozłożone w czasie.

Drugi obszar tematyczny to ***Kreatywność podstawą przedsiębiorczości***. Treści obejmują tematykę związaną z otwartą postawą dotyczącą poznawania świata oraz otwartością wobec innych osób, tworzeniem kreatywnej wizji swojej przyszłości, dokonywaniem wyborów i uczeniem się na błędach. *Przewidywane osiągnięcia* dotyczą wykazywaniem się przez uczniów: postawą otwartości wobec innych uczniów oraz interesowaniem się otaczającą rzeczywistością. Ponadto uczeń potrafi: kreatywnie tworzyć wizje przyszłości (np. moja miejscowość za 20 lat, moje przyszłe wakacje, mój przyszły zawód), w grach i zabawach edukacyjnych potrafi dokonywać wyborów oraz korygować własne decyzje (uczy się na błędach). Przedstawioną problematykę można *pogłębić* w obszarze przewycięzania trudności i gotowości do ponoszenia niepowodzeń, co będzie związane z następującymi *oczekiwanymi osiągnięciami*, uczeń: wie, że aby osiągnąć zamierzony cel, czasem napotyka się trudności i ponosi porażki, ale nie można się nimi zrażać.

Trzeci obszar tematyczny zatytułowano ***Podstawowa wiedza ekonomiczna***. Przewidziano w nim tylko 1 temat do realizacji, tzn. budowanie podstawowej wiedzy w zakresie finansów i budżetu domowego (przychody – wydatki). W *zakładanych osiągnięciach* napisano, że uczeń w symulacji (gra komputerowa – symulator prowadzenia sklepiku warzywnego) wykazuje się umiejętnościami pozwalającymi na prowadzenie działalności gospodarczej (zakup towarów, cena, promocja, sprzedaż). Oprócz tego rozumie, co to jest budżet domowy, wie, że powinno się wydawać nie więcej niż się zarabia oraz rozumie określenia: producent, konsument. W razie potrzeby i możliwości dzieci nauczyciel może poszerzyć tematykę o zapoznanie z ogólnymi wiadomościami o wiarygodności instytucji finansowych i banków oraz poinformować o zagrożeniach związanych z nieuczciwymi zachowaniami instytucji finansowych o małej wiarygodności (np. parabanki), a także o konieczności dokładnego czytania umów finansowych. Można także uwrażliwić uczniów na zasadność pożyczania pieniędzy (na co warto

zasięgnąć kredyt) i konsekwencje zadłużania się. Można przewidywać, że w efekcie uczeń będzie miał świadomość, że należy porównywać oferty banków i ich produktów finansowych, a także będzie uwrażliwiony, iż przed podpisywaniem umów w przyszłości, należy je wnikliwie przeczytać, a wszelkie wątpliwości wyjaśnić. Oczekiwane efekty dotyczą też konsekwencji zadłużania się i oszczędnego gospodarowania budżetem domowym i swoim.

Obszarowi czwartemu nadano tytuł ***Prowadzę swoją działalność gospodarczą***. Uwzględniono w nim tematykę: podstawy prowadzenia działalności gospodarczej, poznanie bardzo ogólnych, propedeutycznych wiadomości ekonomicznych, pieniądź i jego funkcje, wymiana towar za towar, aktualne obowiązujące w Polsce banknoty i monety, miejsca dystrybucji dóbr na wybranym przykładzie (np. rower, nowy sprzedaje producent, używany sprzedaje użytkownik), porównywanie cen konkretnych produktów – jak kupować efektywniej (taniej). Proponowana tematyka pozwoli osiągnąć *oczekiwane efekty*, które sprowadzają się do następujących tez: uczeń zna aktualnie obowiązujące w Polsce nominały, banknoty i monety, w przybliżeniu potrafi oszacować, co można za nie kupić. Wie, że przedsiębiorstwo może na wiele sposobów sprzedawać swoje produkty. Ma świadomość, że każdy dorosły człowiek może sprzedawać przedmioty mu niepotrzebne, korzystając z portali internetowych, komisju, ogłoszenia giełdy itp., rozumie, że pożyczone pieniądze trzeba oddać w ustalonym terminie i rozumie, że pożyczając pieniądze, trzeba ponieść koszty pożyczki (oddać więcej). Ogólnie ma rozeznanie, że nadmierne zadłużanie nie jest wskazane i prowadzi do poważnych problemów, ale potrafi wskazać okoliczności i cele, na które warto zaciągnąć kredyt.

Obszar piąty został nazwany ***Kształtowanie kompetencji społecznych powiązanych z szeroko pojętą przedsiębiorczością***. Wyszczególniono w nim zagadnienia: procesy autoteliczne (samoświadomości), kształtowanie tożsamości dziecka w środowisku zewnętrznym, wzmacnianie zaradności w nowych sytuacjach życiowych, wzmacnianie poczucia własnej wartości, kształtowanie umiejętności wypowiadania się oraz komunikatywności, tworzenie otwartości względem nowych sytuacji. Po zrealizowaniu tych tematów przewiduje się *osiągnięcie efektów*, tj.: uczeń potrafi przez 2-3 min opowiadać o sobie, swoich zainteresowaniach, rodzinie, przygodach; potrafi wyrażać swoje zdanie; jest otwarty względem nowych wyzwań i sytuacji, w których musi się odnaleźć. Przedstawione treści można rozszerzyć o kształtowanie i poszerzanie kompetencji społecznych powiązanych z szeroko pojętą przedsiębiorczością, np. umiejętnością swobodnego wypowiadania się przed kamerą lub urządzeniami rejestrującymi dźwięk. *Oczekiwane osiągnięcia* można ująć w następujące zapisy: uczeń potrafi wypowiadać się do kamery o sobie (np. symulacja castingu), zna zasady zachowania się przed kamerą; potrafi w kilku zdaniach wypowiadać się swobodnie na tematy, które go interesują; potrafi dostrzec elementy, jakie musi skorygować podczas autoprezentacji.

W programie **klasy III** zaprojektowano 4 obszary tematyczne.

Pierwszy z nich nazwano ***Budowanie postawy przedsiębiorczej i kształtowanie w tym zakresie podstawowych umiejętności***. Wyszczególniono w nim następujące treści: reklama i jej funkcje, jak i gdzie przedsiębiorca może promować swoją ofertę, pojęcie promocji, jak powstają reklamy, wiarygodność treści reklam (czy reklamy „mówią” prawdę?), racjonalizacja wydatków (kupujemy to, co jest nam potrzebne, a nie to, co reklamowane), zasadność oszczędzania.

Oczekiwane osiągnięcia, uczeń wie: co to jest reklama, w jakim celu powstaje, komu służy; zna ogólne pojęcie promocji; wie, że aby wspierać sprzedaż przedsiębiorca może się posługiwać reklamą; zna podstawowe rodzaje reklam (telewizyjna, radiowa, ulotki, w prasie); wie, że treści reklamowe mają wywołać określoną reakcję klientów i pokazują rzeczywistość tylko w pewnym wymiarze; kieruje się ograniczonym zaufaniem względem treści reklamowych (wie, że reklama, nie zawsze mówi „prawdę”); wie, że robiąc zakupy, trzeba kierować się potrzebami, a nie wzorcami przedstawianymi w reklamach; rozumie zasadność oszczędzania pieniędzy.

Rozszerzenie treści może dotyczyć następujących zagadnień: dostosowanej do wieku dziecka wiedzy w zakresie korzystania z usług bankowych; wizyta w banku lub zaproszenie do klasy pracownika banku w celu przedstawienia produktów bankowych; projektowanie reklamy. W tym zakresie *oczekuje się osiągnięć*, uczeń: wie, co trzeba zrobić, żeby założyć konto w banku, wie, co to jest przelew, logowanie na konto; wie, że pod żadnym pozorem nie należy udostępniać osobom trzecim hasła do konta bankowego; wie, że bank nigdy nie wysyła maili z prośbą o podanie hasła do konta; zna korzyści, jakie daje posiadanie konta bankowego; wie, dlaczego jest konieczne ograniczone zaufanie do reklam; potrafi zaprojektować plakat i wymyślić prosty scenariusz reklamy.

Drugi obszar tematyczny ***Budowanie wiedzy związanej z zarabianiem pieniędzy rynkiem pracy, prowadzeniem działalności gospodarczej*** obejmuje treści: podatki, kto je płaci i dlaczego? (informacje podstawowe); pozyskiwanie funduszy na otwarcie działalności (pożyczki, fundusze zewnętrzne, w tym z UE, dotacje z urzędów pracy, sponsorzy, własne oszczędności). W kwestii *Oczekiwane osiągnięcia* uczeń wie: co to są podatki, po co się je płaci. Jeżeli uczniowie wykazują zainteresowanie tymi zagadnieniami, można je *rozszerzyć* o: formy inwestowania kapitału: banki, lokaty, fundusze inwestycyjne, giełda, kruszce (w tym złoto), waluty obce – ogólne korzyści i ryzyka. Będzie to związane z oczekiwaniem *dodatkowych osiągnięć*, takich jak, uczeń: wie, że są różne formy inwestowania pieniędzy (kapitału); wie, że są one obarczone różnym, większym lub mniejszym ryzykiem; potrafi powiedzieć, co warto ubezpieczyć w domu; rozumie, dlaczego w szkole uczniowie i nauczyciele powinni się ubezpieczać.

W obszarze trzecim ***Kształtowanie wiedzy ekonomicznej*** zaplanowano treści: inwestowanie we własną działalność gospodarczą lub wiedzę i umiejętności; rynek pracy – oczekiwania, kwalifikacje, co zrobić, aby otrzymać pracę, jak planować swoją zawodową przyszłość (informacje ogólne); pojęcie inflacji, dlaczego warto inwestować kapitał; obce waluty: euro, dolar; ubezpieczenie – co to jest, kogo można ubezpieczyć.

Realizacja tych treści będzie sprzyjała *oczekiwanym osiągnięciom*, uczeń: rozumie, że przedsiębiorstwo musi płacić podatki; wie, że na założenie własnej działalności można pozyskać fundusze z różnych źródeł; rozumie, że pracodawcy oczekują od pracowników określonych umiejętności (kwalifikacji oraz kompetencji); ma ogólne rozeznanie, co to jest inflacja i dlaczego nie warto trzymać pieniędzy w domu; wie, że w innych państwach obowiązują różne waluty (euro, dolar); rozumie, jak działa ubezpieczenie i wie, co można ubezpieczyć.

Kształtowanie kompetencji społecznych związanych z szeroko pojmowaną przedsiębiorczością to tytuł czwartego, ostatniego obszaru tematycznego zawierającego kolejne treści, w których ujęto problematykę: inwestowanie we własną działalność gospodarczą lub swoją wiedzę i umiejętności; rynek pracy – oczekiwania, kwalifikacje, co zrobić, aby otrzymać pracę?; planowanie swojej zawodowej przyszłości.

Przewidywane osiągnięcia zapisano tak, uczeń: rozumie, że aby być atrakcyjnym dla pracodawcy, musi zdobywać wykształcenie i umiejętności cenione na rynku pracy; rozumie, że musi zainwestować w siebie, aby w przyszłości zwiększyć swoje szanse na pracę; rozumie, że własne kompetencje, umiejętności i zainteresowania stanowią podstawę zarabiania pieniędzy i mogą kształtować jego zawodową przyszłość.

Proponowane *treści można pogłębić* o konkretne czynności, jakie musi podejmować osoba pracująca (np. piekarz, zakup mąki, urabianie ciasta, wypiek, sprzedaż) – można odnieść się do różnych zawodów. *W efekcie* tego uczeń: rozumie, że wybierając określony zawód, będzie wykonywał specyficzne dla niego czynności; potrafi ogólnie opisać dzień pracy (wykonywane czynności, charakterystyczne dla wybranych zawodów lub stanowisk pracy).

Zaproponowane treści programowe w poszczególnych klasach edukacji wczesnoszkolnej korespondują z treściami realizowanym na poziomie wychowania przedszkolnego i odpowiadają możliwościom rozwojowym uczniów w młodszym wieku szkolnym. Oczywiście propozycja ta jest z pewnością jedną z wielu, które dają nauczycielom szanse na poszerzenie, jak również pogłębienie zagadnień związanych z przedsiębiorczością u uczniów na pierwszym etapie kształcenia szkolnego. Ważne, aby nauczyciele dostrzegali potrzebę zaznajamiania dzieci z tą problematyką, gdyż jest ona aktualna, a wręcz konieczna do dobrego funkcjonowania we współczesnym świecie gospodarczo-finansowym i społecznym.

Poszczególne moduły programu mogą, ale nie muszą, być wykorzystywane w całości. Zależy to od nauczyciela, jego inwencji pedagogicznej, kreatywności, chęci doskonalenia swojej pracy zawodowej. W zaproponowanym układzie stanowią pewną całość, jego treści w poszczególnych klasach są poszerzane, ale odpowiadają sytuacjom życiowym, których uczniowie są świadkami w swoich rodzinach. W sposób naturalny mogą być zatem zainteresowani tymi zagadnieniami, dlatego istotne jest, żeby to zainteresowanie podtrzymywać oraz doskonalić. Zajęcia kształtujące i rozwijające przedsiębiorczość powinny być prowadzone różnymi metodami, które angażują uczniów w toku myślenia i działania, pozwalając im na samodzielność. Dialogiczna wymiana zdań, burza mózgów, rozwiązywanie problemów, metoda projektów i inne mogą być wykorzystywane zarówno przy zamyśle, jak i realizacji programu. Szczególnie wartościowa jest metoda projektu, gdyż „uczniowie widzą efekty swoich działań. Mogą dostrzec, jak cenna okazała się ich praca, a wysiłek, jaki włożyli w całe przedsięwzięcie, okazuje się niesamowicie ważny” (Bugajska, Ludynia, 2017/2018, s. 39).

Oczekiwane efekty można osiągnąć, wykorzystując dodatkowo różne formy organizacji zajęć i stosując ciekawe środki dydaktyczne. Naturalna ciekawość świata dzieci w młodszym wieku szkolnym i chęć samodzielnego dochodzenia do wiedzy pozwalają prognozować, że uczniowie chętnie będą brali udział w zajęciach. B. Oelszlaeger-Kosturek uważa, że „uczyć dzieci być przedsiębiorczymi ludźmi to więc także uczyć je kreatywności. Uczestnictwo dzieci w fazie przygotowawczej działania edukacyjnego (planowanie, projektowanie, generowanie pomysłów) to jedna z ważniejszych, bo wpływających na kształt procesu edukacyjnego możliwości ich twórczego, niekonwencjonalnego zaistnienia w procesie edukacyjnym” (2017, s. 163).

Podsumowanie

Mając na uwadze fakt, że przedsiębiorczość jest kompetencją kluczową, dotyczy ona uczniów i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Sprzyja aktywnemu i świadomemu uczestnictwu ludzi we współczesnych realiach życia. Jest też istotnym warunkiem gospodarki opartej na wiedzy. Kształtowanie przedsiębiorczości i wdrażanie w działania przedsiębiorcze powinno odbywać się na wszystkich poziomach edukacji, ponieważ wpisuje się ona w priorytetową ideę uczenia się przez całe życie.

Rozwijanie potencjału osobowego nauczyciela, potrzebnego do realizacji zadań wynikających z roli i powinności zawodowych, odnosi się też do kontekstu społecznego i obywatelskiego. Daje to szanse na powiązanie przedsiębiorczości z aktywnością człowieka w życiu społecznym, opartym na wielopłaszczyznowej współpracy oraz kreowaniu pozytywnego obrazu przedsiębiorczości. Warto przypomnieć, że tylko przedsiębiorczy, kreatywny nauczyciel może kształtować i rozwijać takie postawy u swoich uczniów. Nauczyciele:

klas I-III mają możliwość podejmowania działań edukacyjnych z tego zakresu, realizując podstawę programową i własne programy autorskie. Jednak w ofercie szkół wyższych, kształcących przyszłych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, jedynie sygnałnie pojawia się tematyka edukacji dla przedsiębiorczości, zazwyczaj nie ma też poświęconego temu przedmiotu/przedmiotów. Absolwenci nie mają więc wystarczających kompetencji do prowadzenia takich zajęć z dziećmi. Niewiele jest też wzorców dobrych praktyk w zakresie edukacji dla przedsiębiorczości dla najmłodszych, z których nauczyciele mogliby czerpać inspiracje (Mączyńska, 2023, s.7).

Zamierzone i świadome kształtowanie w procesie szkolnej edukacji postaw przedsiębiorczych u dzieci w młodszym wieku szkolnym w wieloletniej perspektywie przyniesie wymierne korzyści, gdyż przede wszystkim zyskają one szeroką przestrzeń dla myślenia twórczego, dywergencyjnego i motywację do innowacyjnego działania w obszarze ważnej kompetencji kluczowej, jaką jest przedsiębiorczość. Kompetencje kluczowe są zbiorczą kategorią dla celów kształcenia i wychowania. Łączą w sobie cele kształcenia, tj.: wiedzę i rozwój umiejętności, a także cele wychowania, tj.: rozwój osobowości, w tym kształtowanie postaw i wartości umożliwiających zmienianie się w warunkach dynamicznego życia. Mają one wymiar holistycznego i integrującego rozumienia edukacji, co widoczne jest w naukowych dyskursach o próbach kompleksowego ujęcia edukacji (Zacłona, 2018, s. 15).

Bibliografia

- Bugajska-Jaszczołt, B., Ludynia, N. (2017/2018). Edukacja ekonomiczna dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Teoria a praktyka. *Edukacja Wczesnoszkolna, Zeszyty Kieleckie*, 4, 28-39.
- Chrzczonowicz, P. (2020). Kiedy baśnie i bajki stają się źródłem wiedzy i mądrości służącym formowaniu u dziecka właściwych wzorców postaw i zachowań w sferze ekonomicznej? W: K. Wiśniewska-Borysiak (red.), *Bajka jako narzędzie w edukacji ekonomicznej w ujęciu interdyscyplinarnym* (s. 39-49). Warszawa: CeDeWu.

- Dymara, B. (2001). Przestrzenie – obszary integracji a formy współdziałania, czyli u podstaw uczenia się – nauczania kompleksowego. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania* (s. 117-148). Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Flanz, J. (2020). Wiedza studentów studiów pedagogicznych na temat wykorzystania bajki do kształtowania postaw proekonomicznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: K. Wiśniewska- Borysiak (red.), *Bajka jako narzędzie w edukacji ekonomicznej w ujęciu interdyscyplinarnym* (s. 101-116). Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.
- Goszczyńska, M., Kołodziej, S., Trzcńska, A. (2012). *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Malinowska, J., Kondracka-Szala, M. (2023). *Edukacja dla przedsiębiorczości. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maczyńska, E. (2023). Wprowadzenie. W: J. Malinowska, M. Kondracka- Szala, *Edukacja dla przedsiębiorczości. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych* (s. 7-13). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nawolska, B. (2020). Przedsiębiorczość – (nie)zbędny element w kształceniu dzieci i młodzieży. W: B. Nawolska, B. Pawlak, E. Żmijewska, *Wybrane konteksty współczesnej edukacji wczesnoszkolnej* (s. 14-29). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2017). Przedsiębiorczość – istota i sposoby kształtowania w procesie edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Murzyn, U. Szuścik (red.), *Przedsiębiorczość jako wartość w edukacji* (s. 154-166). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Raszke, R., Bortliczek, M. (2024). Pojęcia ekonomiczne w literaturze dla dzieci (na podstawie powieści Sylwii Wojciechowskiej). *Edukacja Elementarna w teorii i praktyce*, 19, 4(75), 103-119.
- Szymczak, M. (red.) (1985). *Słownik języka polskiego* (T. II). Warszawa: PWN.
- Wiatrak, A.P. (2003). Pojęcie przedsiębiorczości, jej cele i rodzaje. W: K. Jaremczuk (red.), *Uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości-szanse i zagrożenia*. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Wiśniewska-Borysiak, K. (red.). (2020). *Bajka jako narzędzie w edukacji ekonomicznej w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: CeDeWu.
- Zacłona, Z. (2018). Rozważania o kompetencjach kluczowych w kontekście edukacji. W: Z. Zacłona, B. Lisowska (red.), *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu* (s. 10-20). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zacłona, Z. (red.). (2014). *Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć poznając siebie i świat*. Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej. Nowy Sącz: Fundacja EUROPA+.