

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**Rozważania pedagogiczne
w kontekście teorii
i badań diagnostycznych**

pod redakcją

**Joanny Jachimowicz
Zdzisławy Zacłony**

Nowy Sącz 2024

Redaktor Naukowy

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

Recenzja

prof. dr hab. Bożena Muchacka

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2024

ISBN 978-83-67661-39-3

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 14, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
--------------------	---

I. RODZINA W ROZWAŻANIACH I BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Rola pełniona przez dziadków względem wnuków i postrzeganie dziadków przez wnuki w wieku przedszkolnym (<i>Zuzanna Tokarczyk</i>)	10
Typy rodziny w rysunkach dzieci 5- i 6-letnich oraz różnice w postrzeganiu jej z perspektywy rodzica i dziecka (<i>Jennifer Sekuła</i>)	38
Realizacja przez ojców swojej roli w rodzinie i wychowaniu dziecka w młodszy wieku szkolnym (<i>Karolina Mastalska</i>)	55

II. UWARUNKOWANIA POZYTYWNYCH I NEGATYWNYCH ZJAWISK PEDAGOGICZNYCH

Sprawności artykulacyjne warunkowane logopedycznymi czynnościami prymarnymi u dzieci przedszkolnych w świetle badań podłużnych (<i>Urszula Faron</i>)	74
Doświadczenie odrzucenia rówieśniczego w klasie II szkoły podstawowej (<i>Maria Juszcak</i>)	97
Wybrane psychologiczne korelaty zachowań ryzykownych i antyspołecznych młodzieży w mediach społecznościowych (<i>Łucja Wardęga</i>)	115

III. POZYTYWNE I NEGATYWNE ASPEKTY WYBRANYCH OBSZARÓW RZECZYWISTOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Zalety i wady edukacji domowej na pierwszym etapie kształcenia szkolnego (<i>Monika Czyżycka</i>)	134
Pozytywne i negatywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych przez nauczycieli w edukacji matematycznej uczniów klas I-III oraz pełnione przez nie funkcje (<i>Łucja Gałysa</i>)	149
Znaczenie aktywności plastycznej dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej i ich pozalekcyjna twórczość plastyczna (<i>Kinga Frużyńska</i>)	166

IV. MOŻLIWOŚCI ROZWIJANIA WARSZTATU METODYCZNEGO W PEDAGOGICZNYCH ROZWAŻANIACH TEORETYCZNYCH I PRAKTYCZNYCH

Wybrane aspekty zadań domowych uczniów klas I-III (<i>Paulina Jankowska</i>).....	192
Możliwości metodyczne rozwijania myślenia przez analogie uczniów klas I-III szkoły podstawowej (<i>Joanna Jachimowicz</i>).....	211
Rozwijanie kreatywności poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako aspekt warsztatu pracy przyszłych nauczycieli (<i>Joanna Jachimowicz</i>)	228
Edukacja regionalna na pierwszym stopniu kształcenia szkolnego w aspekcie teoretycznym i praktycznym (<i>Zdzisława Załona</i>)	246

Wstęp

W oparciu o teorię naukową pedagogzy podejmują próby wycinkowego badania rzeczywistości edukacyjnej. Wielokrotnie teoria daje impuls do projektowania badań empirycznych, zaciekawiając problematyką, która jest ważna i aktualna. W przedstawionej publikacji zakreślone są pola zagadnieniowe, wpisujące się w zainteresowania badawcze oraz praktykę pedagogiczną autorów. Wielowątkowa problematyka pokazuje pewne symptomatyczne tendencje współczesnej edukacji. Złożoność i różnorodność tematyczna tekstów ujmuje szeroki wachlarz rozważań i analiz w wymiarze teoretyczny, badawczym i metodycznym. Publikacja zatytułowana *Rozważania pedagogiczne w kontekście teorii i badań diagnostycznych* ma cztery części, a wszystkie są skoncentrowane wokół zagadnień pedagogicznych.

Część pierwsza składa się z trzech rozdziałów, obejmujących problematykę związaną z rodziną, a nosi tytuł *Rodzina w rozważaniach teoretycznych i badaniach pedagogicznych*.

W pierwszym rozdziale Zuzanna Tokarczyk podejmuje tematykę dotyczącą roli pełnionej przez dziadków wobec wnuków i postrzegania dziadków przez wnuki w wieku przedszkolnym, a przedstawia ją w ujęciu teoretyczno-badawczym. Istota pełnienia roli dziadków opiera się na ich zaangażowaniu w proces opieki, wychowania i edukacji dzieci. Oddziaływania te są widoczne głównie w przekazywaniu wnukom wartości, norm i wzorów kulturowych. Sprawowanie opieki nad wnukami jest też wsparciem dla rodziców dziecka. Bezpośrednie, życzliwe kontakty dzieci z dziadkami uczą je rozumieć dzieje rodziny, kształtują jednocześnie ich stosunek do ludzi starszych. Uczą darzenia ich szacunkiem i pozwalają dostrzegać potrzeby osób starszych. W dobie systematycznie starzejącego się społeczeństwa problem ten jawi się jako niezwykle ważny i aktualny.

Jennifer Sekuła, autorka rozdziału drugiego, prezentuje teoretyczne podejście do typów rodzin oraz opisuje wyniki badań własnych opartych na analizie rysunków dzieci 5-6-letnich, a także różnice postrzegania rodziny z perspektywy rodzica i dziecka. Omawia wyniki badań empirycznych, dopełniając je wybranymi pracami plastycznymi dzieci. Przeprowadzone badania pedagogiczne ukazują, jakie rodziny rysują dzieci, ale dostarczają też wglądu w emocjonalne i społeczne aspekty relacji rodzinnych. Prace plastyczne dzieci są odbiciem ich uczuć, wyobraźni i zaangażowania podczas rysowania, ale też ich przeżyć i wiedzy o świecie. Wnikliwa obserwacja dzieci podczas wykonywania rysunku daje informacje o kolejności rysowania poszczególnych postaci, czasie poświęconym na rysowanie konkretnej postaci, uwagach słownych czy bezsłownych objawach ich emocji.

Problematykę realizacji przez ojców swojej roli w rodzinie i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym podejmuje Karolina Mastalska. Autorka z refleksją patrzy na przemiany roli ojca w kontekście zachodzących współcześnie zmian społeczno-kulturowych, w których rola ojca wiąże się z określonym zespołem zadań, norm i oczekiwań. W tekście opisane zostało zagadnienie ojcostwa w modelu tradycyjnym, a na jego podstawie ukazane jest współczesne postrzeganie roli ojca w rozwoju dziecka oraz wpisane w tę rolę funkcje i zadania. Ojcostwo analizowane jest w kategoriach ojcostwa aktywnego, zaangażowanego w życie rodziny, skoncentrowanego na przekazie przez ojca wartości. Interesujące wyniki badań diagnostycznych autorki pokazują, że młodzi ojcowie w praktyce podejmują wiele starań, aby wywiązywać się ze swojej roli i współuczestniczyć w wychowaniu dzieci.

W części drugiej, noszącej tytuł *Uwarunkowania pozytywnych i negatywnych zjawisk pedagogicznych*, zebrane są trzy teksty.

Autorka pierwszego z nich, Urszula Faron, pisze o sprawnościach artykulacyjnych, warunkowanych logopedycznymi czynnościami prymarnymi u dzieci w przedszkolnym wieku. Zwraca uwagę, że w holistycznym podejściu logopedii ważna jest prewencja, dlatego współcześni terapeuci przywiązują dużą wagę do funkcji prymarnych, związanych z przyjmowaniem pokarmów, sprawnością i budową narządów mowy, które warunkują późniejsze sprawności artykulacyjne dzieci. Zależność ta jest udokumentowana w wyniku prowadzenia badań empirycznych, które miały charakter podłużny i analizą wyników otrzymanych z dwukrotnego pomiaru w odstępie czasowym. Autorka udowodniła, że w grupie badanych dzieci dostrzega się związek mowy z ich funkcjami prymarnymi.

Tekst drugi dotyczy zagadnienia doświadczenia odrzucenia rówieśniczego w klasie II szkoły podstawowej, a napisała go Maria Juszcak. Autorka na podstawie rozważań teoretycznych zaplanowała badania własne i przeprowadziła je w klasie II. Skoncentrowała się na analizie wyników w aspekcie porównania liczby uczniów odrzucanych przez rówieśników w szkołach na wsi i w mieście. Problematyka ta jest ważna dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który ma budować w klasie atmosferę akceptacji oraz psychicznego bezpieczeństwa dzieci. W procesie oddziaływania pedagogicznego wychowawcy klas powinni wykazywać troskę o to, żeby uczniowie funkcjonowali na poziomie socjometrycznej akceptacji, a w sytuacji odrzucenia czy nieakceptacji potrafili zmieniać strukturę klasy na pozytywną, w której międzyosobowe relacje są życzliwe i przyjazne.

Łucja Wardęga, w tekście trzecim, omawia wybrane psychologiczne korelaty zachowań ryzykownych i antyspołecznych młodzieży w mediach społecznościowych. Wyjaśnia, czym są media społecznościowe i opisuje wybrane psychologiczne korelaty, tj. samoocenę i empatię afektywno-poznawczą angażowania się w zachowania ryzykowne i antyspołeczne w trakcie korzystania z mediów społecznościowych, które obecnie są nieodłączną częścią życia młodzieży. Badania empiryczne dotyczą różnic w poziomie samooceny i empatii osób angażujących się w działania społecznie niepożądane oraz ryzykowne. Ukazane wnioski i rozwiązania w zakresie wychowawczych oddziaływań w sferze samooceny i empatii młodzieży korzystającej z mediów społecznościowych są wartościowe, gdyż można je implementować w praktykę wychowawczą.

Tytuł części trzeciej publikacji brzmi: *Pozytywne i negatywne aspekty wybranych obszarów rzeczywistości pedagogicznej*, a znajdują się w niej trzy teksty.

Rozpoczyna go tekst Moniki Czyżyckiej, która swoje zainteresowania badawcze koncentruje wokół zalet i wad edukacji domowej na pierwszym etapie szkolnego kształcenia. Autorka przedstawia założenia teoretyczne dotyczące powyższego zagadnienia oraz analizuje i interpretuje wyniki badań własnych, które dotyczą zalet i wad prezentowanych z perspektywy rodziców i uczniów będących w edukacji domowej oraz dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów. W Polsce obserwuje się rosnący trend w decyzjach rodziców o realizacji obowiązku szkolnego w domu, co jest wynikiem niezadowolenia z pracy szkoły i dostrzegania w niej wielu niekorzystnych dla dzieci sytuacji, które nie pozwalają w pełni rozwijać się dziecku w różnych sferach osobowości i traktować je podmiotowo, ze zrozumieniem jego potrzeb i możliwości. Warto podejmować tę tematykę i analizować aktualne wyniki badań, żeby lepiej zrozumieć oczekiwania rodziców i dzieci dotyczące obowiązkowej edukacji.

Następny tekst napisała Łucja Gałysa, a poświęcony jest on pozytywnym oraz negatywnym aspektom wykorzystywania przez nauczycieli środków dydaktycznych w edukacji matematycznej w klasach I-III oraz pełnionym przez nie funkcjom. Autorka poprzedza swoje badania analizą literatury przedmiotu w zakresie podjętego tematu, a z celu badań wyprowadza pytania badawcze, na które odpowiada dzięki zebraniu materiałów faktograficznych przy zastosowaniu metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Wyniki badań prezentuje w ujęciu graficznym, a interpretując je, podkreśla, że środki dydaktyczne pełnią różnorodne funkcje, m.in.: motywowanie uczniów, ułatwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć matematycznych oraz wspomaganie indywidualizacji nauczania. Autorka podkreśla również, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej dostrzegają pozytywne i negatywne aspekty związane z wykorzystywaniem środków dydaktycznych, głównie multimediów. Warto dodać, że w części końcowej tekstu sformułowane są wnioski przydatne do praktyki nauczania.

Znaczenie aktywności plastycznej dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej i ich pozalekcyjna twórczość plastyczna to problematyka, która zainspirowała Kingę Frużyńską. Aktywność plastyczna jest niezwykle ważna dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Nierzadko wspomaga ich rozwój społeczny, emocjonalny, poznawczy, umiejętności komunikacyjne, wytwórcze i ekspresyjne, a także pełni funkcję terapeutyczną. Pogląd taki przyjmuje wielu autorów współczesnej literatury pedagogicznej. Interesująca jest więc opinia, jaką wyrażają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, ich uczniowie i rodzice w tej kwestii. Uczniowie klas I-III mają możliwość podejmowania działań plastycznych w szkole podczas zajęć edukacyjnych, lecz zazwyczaj aktywność ta nie kończy się na tym. Dzieci w młodszym wieku szkolnym wyrażają własną twórczość plastyczną też poza obowiązkowymi lekcjami, a nawet poza szkołą, dlatego autorka ustala, jakie przejawy i formy pozalekcyjnej twórczości podejmują dzieci klas I-III szkoły podstawowej.

Ostatnia, czwarta, część publikacji, *Możliwości rozwijania warsztatu metodycznego w pedagogicznych rozważaniach teoretycznych i praktycznych*, może stanowić przykład dla nauczycieli w poszukiwaniu lepszych rozwiązań do wykorzystania w procesie edukacji w oparciu o podbudowę teoretyczną i proponowane rozwiązania metodyczne.

Rozpoczyna ją opracowanie Pauliny Jankowskiej, dotyczące wybranych aspektów zadań domowych uczniów klas I-III. Autorka odnosi się w nim do analizy literatury przedmiotu poświęconej tej kwestii, następnie prezentuje podstawy metodologiczne badań własnych i analizę ich wyników. W toku procedury badawczej określa cel badań: eksploracja informacji dotyczących zadań domowych w edukacji wczesnoszkolnej, a dokładniej procesu ich odrabiania, kontrolowania, oceniania i dokonuje analizy przewodników metodycznych pod kątem formułowanych zadań domowych. Materiał badawczy został przez autorkę zebrany dzięki metodom sondażu diagnostycznego i badania dokumentów, w ramach których użyto techniki wywiadu, ankietowania i badania dokumentów. Materiał zebrany w toku badań jest przedstawiany graficznie i jakościowo. Jego analizę wieńczy podsumowanie zawierające użyteczne dla praktyki wnioski i własne narzędzie metodyczne. Problematyka ta jest istotna, gdyż choć obecnie zadania domowe w edukacji wczesnoszkolnej są znacząco okrojone, to nie można zapominać, że stanowią one dopełnienie procesu edukacyjnego i pełnią w nim wiele ważnych funkcji.

Kolejny tekst napisany został przez Joannę Jachimowicz i dotyczy możliwości metodycznych rozwijania myślenia przez analogie uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Autorka odnosi się do podjętego tematu w aspektach: teoretycznym i praktycznym.

Powołuje się na teorię przez analizę wybranej literatury przedmiotu, czyni tu odniesienia do wybranych grup analogii i charakterystyki myślenia w kontekście innych procesów poznawczych. W rozwiązaniach metodycznych znajdują się implikacje rozwijania myślenia przez analogie w przykładach, które są pomysłami autorki bezpośrednio związanymi z zapisami aktualnej podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej. Podsumowanie tekstu daje asumpt czytelnikowi do osobistej refleksji i dokonania rekapitulacji treści opracowania zgodnie z zaproponowaną przez autorkę metodą aktywizującą – gwiazdą pytań – „sześć pytań dziennikarskich”.

Kolejny tekst, też Joanny Jachimowicz, dotyczy rozwijania kreatywności przez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako element zawodowego warsztatu pracy przyszłych nauczycieli. Autorka omawia analizę pojęć kreatywność oraz myślenie pytajne i pokazuje możliwość ich rozwijania na zajęciach edukacyjnych. Zrealizowane badania empiryczne odnoszące się do rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne są wartościowe dla projektowania pracy przyszłych nauczycieli. W badaniach zastosowano metodę analizy pisanych dokumentów intencjonalnie tworzonych. Grupę badawczą – łącznie 127 osób – stanowili studenci kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna ANS w Nowym Sączu. Tekst kończy podsumowanie wzbogacone o wnioski praktyczne, możliwe do wykorzystania w praktyce edukacyjnej.

Obecnie zwraca się uwagę na spore zagrożenia dla kultury regionalnej, wynikające z nasilonych procesów globalizacji, rozwoju cywilizacji technicznej i przenikania się kultur. Tym aktualnym problemem, związanym z edukacją regionalną rozumianą jako część kultury i dziedzictwo narodowe, zajmuje się Zdzisława Załona. Dbłość i troska o spuściznę regionu i dorobek kulturowy przodków w dobie współczesnych przemian społecznych jest bardzo ważnym zadaniem stojącym przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. Autorka podejmuje teoretyczne rozważania, ukazujące naukowe podstawy uzasadniające możliwość wdrażania dzieci w młodszym wieku szkolnym do kształtowania postaw społecznych w kontekście regionalizmu oraz konieczność realizowania edukacji regionalnej w klasach I-III szkoły podstawowej. Ich dopełnieniem jest propozycja doboru obszarów tematycznych i konkretnych tematów związanych z edukacją regionalną, które mogą być implementowane do praktyki edukacyjnej na pierwszym etapie szkolnego kształcenia.

Chociaż zebrane teksty dotyczą dość szerokiej problematyki pedagogicznej, to stanowią jedynie wąski wycinek rzeczywistości. Zdaniem redaktorek zasługuje on na pogłębione analizy teoretyczne i badania naukowe, które są przykładem poszukiwania sensu funkcjonowania placówek edukacyjnych i prowadzenia debaty pedagogicznej na rozmaite tematy. Wiązanie teorii z praktyką i wyrabianie umiejętności doskonalenia pracy pedagogicznej w zakresie dydaktyki i wychowania to podstawowa powinność nauczyciela, pedagoga. W dobie dostrzegalnego kryzysu szkoły, szybkich, czasem nieprzemyślanych zmian w edukacji, wielopłaszczyznowa i z namysłem prowadzona dyskusja może inspirować i wyzwać chęć poszukiwania i poszerzania zagadnień pedagogicznych. Niniejsza publikacja może być więc przydatna dla osób, które szukają wsparcia w swoich oddziaływaniach pedagogicznych, opartych na pogłębionej refleksji, która wzbogaca doświadczenia, doskonali i ulepsza procesy edukacyjne.

Joanna Jachimowicz
Zdzisława Załona

I. RODZINA W ROZWAŻANIACH I BADANIACH PEDAGOGICZNYCH

Rola pełniona przez dziadków względem wnuków i postrzeganie dziadków przez wnuki w wieku przedszkolnym (*Zuzanna Tokarczyk¹*)

Streszczenie

Rola dziadków jest istotnym aspektem dzieciństwa dla dzieci w wieku przedszkolnym. Dziadkowie odgrywają ważną rolę w ich życiu, opiekują się nimi i towarzyszą im podczas wielu codziennych aktywności. Stanowią dla nich cenne źródło wiadomości i otaczają je dużą miłością. Babcia i dziadek w różny sposób wypełniają swoją rolę, co oddziałuje w pewnym stopniu na relacje między wnukami a dziadkami. Bardzo ważne jest to, aby dziadkowie byli świadomi swojej nowej roli, jaką przychodzi im pełnić w dojrzałym okresie ich życia. Dlatego warto dowiedzieć się, jak swoją rolę wypełniają dziadkowie wobec wnuków w wieku przedszkolnym.

Wyniki moich badań prowadzą do stwierdzenia, że wnuki podczas spotkań z dziadkiem i babcią wyrabiają sobie konkretne zdanie na temat osób starszych. Dziadkowie często są postrzegani przez najmłodszych w pozytywnym świetle, a na ich obraz składa się wiele czynników, tj.: stosunek rodziców do dziadków, częstotliwość kontaktów dziadków z wnukami i sposób, w jaki spędzają wspólnie czas, sposób wypełniania roli dziadków oraz prezentowanie dziadków w środkach masowego przekazu.

Słowa kluczowe: dziadkowie, babcia, dziadek, wnuki, rola dziadków, postrzeganie dziadków, wiek przedszkolny, relacje osobowe.

Summary

The role of grandparents is an important aspect of childhood for preschool children. Grandparents play an important role in their lives, they take care of them and accompany them during many daily activities. They are a valuable source of news for them and they surround them with a lot of love. Grandmother and grandfather fulfill their roles in different ways, which to some extent affects the relationship between grandchildren and grandparents. It is very important that grandparents are aware of their new role that they will play in the mature period of their lives. Therefore, it is worth finding out how grandparents fulfill their role towards preschool-age grandchildren.

The results of my research lead to the conclusion that grandchildren form specific opinions about older people during meetings with their grandfather and grandmother. Grandparents are often perceived in a positive light by the youngest, and their image is influenced by many factors, such as: the attitude of parents towards grandparents, the frequency of contacts between grandparents and grandchildren and the way they spend time together, the way they fulfill the role of grandparents and how grandparents are presented in the mass media.

Keywords: grandparents, grandmother, grandfather, grandchildren, role of grandparents, perception of grandparents, preschool age, relationships.

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

Wprowadzenie

Rola pełniona przez dziadków wobec wnuków to aktualne zagadnienie, gdyż cały czas społeczeństwo się starzeje i przybywa osób będących w wieku 50 i więcej lat. Dzieci mają stały kontakt z tą grupą społeczną. Dziadkowie bardzo często wobec najmłodszych członków rodziny wypełniają lukę wynikającą z nieobecności rodziców. Darzą swoje wnuki wielką miłością i starają się poświęcać im swoją uwagę. Są także ważni z punktu widzenia prawidłowego rozwoju dziecka i zajmują znaczące miejsce w ich życiu. Przebywając na praktykach zawodowych, zaobserwowałam, że dziadkowie coraz częściej uczestniczą w procesie edukacji przedszkolnej wnuków, przyprowadzają i odbierają je z przedszkola. Warto zatem dowiedzieć się więcej na temat roli dziadków i wykorzystać pewne kwestie w procesie edukacji przedszkolnej.

Każde formy kontaktów z innymi grupami społecznymi niosą dla najmłodszych wiele korzyści i sprawiają, że dzieci w wieku przedszkolnym wyrabiają sobie określone zdanie na temat osób należących do danej grupy. Ważne jest, aby dzieci miały stały kontakt z pokoleniem dziadków i łączyły ich silne więzi emocjonalne. Dziadkowie powinni zdawać sobie sprawę z tego, że ich podejście do najmłodszych oraz poświęcony czas oddziałują na sposób, w jaki postrzegają osoby starsze i czy w przyszłości okażą im wsparcie bądź należyty szacunek. Warto zatem poznać opinię dzieci w wieku przedszkolnym, co myślą na temat babci i dziadka oraz jakie mają do nich podejście.

1. Role, relacje i funkcje dziadków pełnione w rodzinie

Człowiek w swym życiu pełni w rodzinie różne role społeczne. Pierwszą pełnioną przez niego rolą jest rola dziecka – córki lub syna swoich rodziców. Kolejne zaczyna pełnić po osiągnięciu dorosłości, gdyż wkracza wtedy w następny etap swojego życia, wchodzi w związek małżeński i zakłada swoją rodzinę, spełniając się wtedy w roli małżeńskiej i rodzicielskiej. Gdy jego dzieci stają się dorosłe i zakładają swoje rodziny, przychodzi czas, w którym jest mu dane zmierzyć się z jeszcze jedną, bardzo ważną rolą, którą jest bycie dziadkiem lub babcią. Dziadkowanie jest wyzwaniem dla wielu osób, ponieważ jest to rola przypisana, narzucona im przez ich środowisko rodzinne, to ich dzieci decydują, w jakim momencie życia będą mieli swoje potomstwo i kiedy uczynią swoich rodziców dziadkami. Często dziadkowie zaczynają pełnić tę rolę bardzo wcześnie i nie są w pełni przygotowani na taką zmianę w swoim życiu, gdyż jest ona zupełnie inna niż rola rodzicielska.

Społeczną rolę dziadków wyróżniają dwie charakterystyczne cechy: jedną z nich jest to, że osoby dorosłe wchodzi w nią niezależnie od swojej woli, a drugą jest fakt, iż nie ma dokładnie określonych funkcji i zadań, jakie mają do spełnienia osoby będące dziadkami. Powoduje to duże zróżnicowanie w sposobie realizowania tej roli społecznej przez pokolenie dziadków. Mogą oni być za bardzo zaangażowani w jej wypełnienie lub ich zaangażowanie może być niewystarczające i sprowadzać się do sporadycznych spotkań z wnukami. Bardzo ważne staje się tu prawidłowe zrozumienie wychowawczej roli dziadków, która polega z jednej strony na wsparciu rodziców wnuka, a z drugiej na opiekowaniu się wnukami. Jej fundament stanowi więc psychiczna, powstała pomiędzy dziadkami i wnukami (Żywczyk, 2013, s. 196-197).

W literaturze przedmiotu można znaleźć różną typologię postaw babć i dziadków wobec wnuków. V.L. Bengston wyróżnił cztery role odgrywane przez dziadków we współczesnej rodzinie. Po pierwsze, są oni rodzinnymi kotwicami – dziadkowie stanowią źródło mądrości życiowej, dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem, łączą

rodzinę w spójną całość, dbają o utrzymanie dobrych kontaktów pomiędzy członkami rodziny. Po drugie, są ochroniarzami – pilnują, by rodzina się nie rozpadła, pomagają wnukom i swoim dzieciom, gdy ich bliscy mają kłopoty, są ogromnym wsparciem dla członków rodziny, sprawują opiekę nad nimi. Po trzecie, często mogą być arbitrami w konfliktach pomiędzy rodzicami a dziećmi, pomagają wnukom pojąć zachowanie rodziców, starają się rozwiązywać spory rodzinne, wcielając się w rolę negocjatorów. Po czwarte, mogą być rodzinnymi historykami – przekazują zdobytą wiedzę kolejnym pokoleniom, zapoznają wnuki z obowiązującymi tradycjami rodzinnymi, dzielą się z nimi historią rodzinną (Appelt, 2007, s. 88-89). Każda z opisanych ról ukazuje, jak ważni są dziadkowie, jak wiele dobrego wnoszą do rodziny i jaki posiadają pozytywny wpływ na swoje wnuki.

Dziadkowie podczas pełnienia swoich ról wchodzą w różnego rodzaju relacje ze swymi wnukami. H. Bee wyróżniła następujące rodzaje relacji: związek zaangażowany, związek zdystansowany i związek towarzyski. W związku zaangażowanym dziadkowie biorą aktywny udział w sprawowaniu opieki nad wnukami, skupiają się na ich potrzebach, pomagają im, co wzbudza u wnuków zaufanie do innych ludzi i poczucie własnej wartości. Dziadkowie często zapominają jednak w nim o sobie, spychają swoje potrzeby i zdrowie na dalszy plan. W związku zdystansowanym wnuki rzadko widują swoich dziadków – często kontakty te ograniczają się do rozmów przez telefon bądź też komunikatory, a rzadziej do spotkań twarzą w twarz. Czasami dzieci znają dziadków tylko z opowiadań rodziców, gdyż nie utrzymują kontaktów bezpośrednich z wnukami. Dziadkowie ci są skupieni tylko na swoich potrzebach i zdrowiu, często odczuwają wewnętrzną pustkę. W relacji towarzyskiej z kolei babcia i dziadek towarzyszą wnukom codziennie, podczas ich zabawy, nauki i poznawania świata, wspólnie wykonują różne eksperymenty. Dziadkowie troszczą się o potrzeby emocjonalne i poznawcze dziecka, równocześnie pamiętając o swoich potrzebach, co wprowadza harmonię i równowagę w ich życiu (Kałuba-Korczak, 2017, s. 4-5). Podsumowując, dziadkowie wybierający relacje towarzyskie mają najlepszy kontakt z wnukami, są bardzo szczęśliwi, czują się potrzebni i kochani.

Pokolenie dziadków sprawuje w rodzinie rozmaite funkcje, które mają wpływ na pełnioną przez nich rolę. Dziadkowie w rodzinie realizują funkcję opiekuńczą, która polega na udzielaniu rodzicom pomocy podczas codziennej opieki nad potomstwem, przeważnie w okresie od narodzin do momentu osiągnięcia przez nie przedszkolnego wieku. Dziadkowie biorą też odpowiedzialność za prawidłowe wychowanie wnuków – sprawują wówczas funkcję wychowawczą. Po za tym wprowadzają dzieci w świat zwyczajów oraz norm społecznych obowiązujących w danej społeczności, realizując funkcję socjalizacyjną. Dostarczają im informacji na temat ich rodowodu i korzeni oraz zapoznają je z historią i dorobkiem kulturowym narodu, wypełniając w ten sposób funkcję kulturową. Ponadto pomagają finansowo swoim dzieciom i wnukom, co wpisuje się w funkcję ekonomiczną. Pełnią również funkcję integracyjną, która wyraża się w zbliżeniu emocjonalnym członków rodziny, spowodowanym przez dziadków i w połączeniu pokoleń. Sprawują też funkcje aksjologiczną, terapeutyczną, noetyczną i profilaktyczną. Aksjologiczna polega na tym, że osoby starsze przekazują wnukom wartości, terapeutyczna wiąże się z korzyściami, jakie wnuki czerpią z utrzymywania bliskich kontaktów z dziadkami, a noetyczna związana jest z więzią emocjonalną łączącą osoby starsze ze swoimi wnukami, co wyraża się w postaci

wzajemnej miłości. W profilaktycznej dziadkowie zastępują dzieciom mamę lub tatę w sytuacji, gdy brakuje ich w rodzinie, gdyż zmarli lub są oni nieobecni, ponieważ przebywają za granicą (Żywczoł, 2013, s. 200-201).

Powyższe rozważania pokazują, ile dobrego robią babcia i dziadek w rodzinie, jakimi ważnymi postaciami są dla swoich wnuków. Każdy dziadek na swój sposób wypełnia swoją rolę. Jedni podejmują bardziej świadome działania, drudzy wręcz przeciwnie. Jednak wnuki doceniają ich poświęcenie i obdarzają słabszą lub silniejszą więzią emocjonalną. Czynią życie dziadków lepszym, odnosząc przy tym różne korzyści.

2. Postrzeganie dziadków przez dzieci w wieku przedszkolnym

Dzieci w wieku przedszkolnym w różny sposób postrzegają swoich dziadków. Dla jednych wnuków dziadkowie są osobami w podeszłym wieku, dla innych aktywnymi i cieszącymi się z życia. Wnuki utrzymujące bliskie kontakty z dziadkami postrzegają ich jako postacie dobre, które wnoszą wiele radości w ich życie. Wypowiadają się o nich w pozytywny sposób. Na to, jak dziadkowie są postrzegani przez wnuki, wpływa wiele czynników, które w umyśle dziecka budują negatywny lub pozytywny obraz dziadków. Bardzo często to, jak wnuki widzą swojego dziadka lub babcię przekłada się na szacunek do innych osób będących w podobnym wieku co ich dziadkowie.

W literaturze przedmiotu opisuje się kilka sposobów postrzegania dziadków przez wnuki. Naukowcy piszą, że dziadkowie mogą być odbierani przez najmłodszych jako osoby znaczące, które są ważniejsze od rodziców, ich zdanie się liczy i jest najważniejsze. Rodzice słuchają się dziadków i podporządkowują się im. Dla niektórych wnuków dziadkowie są wymiennymi rodzicami. Takie dzieci uważają, że babcia i dziadek to ludzie, którzy potrafią zastąpić im rodziców. Otaczają je taką miłością i opieką, jaką darzą ich rodzice. Są cały czas przy nich. Niektórzy dziadkowie według swoich wnuków są jednostkami słabymi, które nie mają własnego zdania i we wszystkich sprawach są posłuszni swoim dzieciom. Podporządkowują się do decyzji rodziców ich wnuków i poświęcony im czas spędzają w taki sposób, który jest akceptowany przez rodziców dziecka. Inni dziadkowie są dla wnuków osobami odległymi. Dzieje się tak, ponieważ wnuki mają z nimi jedynie sporadyczne kontakty. Widują dziadków raz na jakiś czas, co sprawia, że nie są w stanie ich dokładnie poznać i nawiązać z nimi bliższych relacji. Ponadto tacy dziadkowie rzadko kiedy odwiedzają swoich krewnych oraz najbliższych członków rodziny, żyją własnym życiem, będąc dla wnuków postaciami, które nie odgrywają znaczącej roli w ich życiu. Najbardziej pozytywny obraz swoich dziadków mają wnuki, które utrzymują bliskie kontakty z dziadkami i są z nimi bardzo zżyte. Według wnuków tacy dziadkowie to mili i życzliwi staruszkowie, którzy mają bardzo dobre stosunki z pozostałymi członkami rodziny i krewnymi (Przygoda, 2015, s. 104-105). Każdy dziadek i babcia mogą być odbierani przez swoje wnuki w inny sposób i to od nich samych zależy, jak będą postrzegani przez najmłodszych. Powinni starać się pokazać wnukom z jak najlepszej strony, żeby dzieci wyrobiły sobie o nich pozytywne zdanie i zapamiętały ich jako dobre osoby.

Dziadkowie oddziałują w dużym stopniu na tworzący się w umyśle najmłodszych obraz ludzi pełniących rolę babci i dziadka. To od nich zależy, czy będą uważani za ludzi dobrych i wartościowych, czy wręcz przeciwnie – jako osoby złe, schorowane bądź bezwartościowe. Pokolenie osób starszych, przyjmujących na siebie przypisany przez społeczeństwo stereotyp dziadka i babci jako bezradnych starców, postępuje

w taki sposób, aby dopasować się do określonego wzoru zachowania. Seniorzy przyjmują takie postawy, jakie przejawia wobec nich społeczeństwo (Ibidem, s. 104). Jeżeli nie dbają o siebie i są mało aktywni, to w oczach swoich wnuków tacy dziadkowie widziani będą jako osoby, które są zaniedbane, które nie potrafią się cieszyć z życia. Najmłodszy nie będzie miał o nich pozytywnych opinii i trudno im będzie nawiązać z nimi bliskie relacje. Dziadkowie powinni zatem tak postępować, by wnuki mogły wyrobić sobie o nich jak najlepsze zdanie i stworzyć z nimi jak najlepsze relacje, które przełożą się na pozytywny obraz ludzi pełniących rolę dziadków. Ważna staje się tu sama postawa dziadków, jaką przyjmują wobec siebie samych i swojego życia, jak również postawa przybierana w stosunku do wnuków (Essen, Malinowska, 2015, s. 49).

Najmłodszy przez obserwację rodziców wyrabiają sobie zdanie na temat dziadków, uczą się szacunku dla osób starszych. Bardzo ważne staje się też to, w jakim świetle przedstawiają dziadków swoim dzieciom (Ibidem). Rodzice pozytywnie wypowiadający się na temat swoich rodziców w obecności dziecka sprawiają, że najmłodszy ma pozytywną opinię o dziadkach. Jeśli jednak rodzice wypowiadają się o nich negatywnie, to i wnuki będą postrzegać swoich dziadków w negatywnym świetle.

Wizerunek dziadków uzależniony jest od ich postawy, zachowania, jak również podejmowanych działań. Wnuki postrzegają babcię i dziadka w różny sposób. Dla jednych wnuków dziadkowie są miłymi staruszkami, dla innych osobami czerpiącymi ile się da z życia. Najmłodszy wyrabiają sobie pozytywny obraz swoich dziadków, gdy mają z nimi częsty kontakt, a ich relacje oparte są na wzajemnym szacunku i miłości. Zarówno rodzice, jak i środki masowego przekazu oddziałują na to, w jaki sposób wnuki postrzegają dziadków. Pozytywne nastawienie do pokolenia dziadków przekłada się na stosunek najmłodszych do osób starszych, dlatego tak ważne jest, by już od najmłodszych lat kształtować u wnuków wrażliwość oraz zrozumienie dla ludzi w różnym wieku.

3. Metodologia badań własnych

Analiza literatury pedagogicznej dotyczącej roli pełnionej przez dziadków względem wnuków i postrzegania dziadków przez wnuki w wieku przedszkolnym pozwoliła na opracowanie metodologii badań własnych w tych obszarach.

Celem zaprojektowanych przez siebie badań empirycznych uczyniłam poznanie i opisanie sposobów wypełniania roli dziadków w stosunku do swoich wnuków oraz opisanie, jak dzieci w wieku przedszkolnym postrzegają babcię i dziadka.

Za problemy badawcze przyjął następujące pytania:

1. Jaką rolę pełnią dziadkowie względem wnuków w opinii dziadków i rodziców dzieci?
2. Jak wnuki postrzegają swoich dziadków?

W nawiązaniu do tych problemów badawczych określiłam odpowiadające im hipotezy:

H1 – Babcie i dziadkowie inaczej wypełniają swoją rolę. Ponad połowa badanych babć i dziadków uważa, że wobec wnuków wypełnia funkcję opiekuńczą, wychowawczą, kulturalną i aksjologiczną, a rodzice dzieci w wieku przedszkolnym uznają, że babcie i dziadkowie wypełniają rolę dziadków w różny sposób. Ponad połowa badanych rodziców twierdzi, że dziadkowie uczestniczą w wychowaniu swoich wnuków, w rodzinie realizując funkcje wychowawczą, kulturalną i po części opiekuńczą.

H2 – Ponad połowa badanych dzieci w wieku przedszkolnym postrzega swoich dziadków jako osoby ciepłe i miłe, z którymi lubią przebywać. Dziewczynki podczas przedstawiania swoich dziadków dostrzegają więcej szczegółów w ich wyglądzie niż chłopcy.

W moich badaniach posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego i metodą analizy dokumentów, zgodnie z klasyfikacją M. Łobockiego. Ponadto jako metodę uzupełniającą przyjąłam metodę projekcyjną, uwzględnioną w klasyfikacji dokonanej przez K. Żegnałkę. Wykorzystałam takie techniki badań, jak: badanie ankietowe, wywiad, analizę rysunków i technikę uzupełniania zdań.

Następnie przystąpiłam do skonstruowania narzędzi badawczych, które umożliwiły zgromadzenie bogatego materiału faktograficznego w trakcie przeprowadzania badań. Opracowałam 2 kwestionariusze ankiety, kwestionariusz wywiadu, arkusz analizy rysunku i test zawierający zdania niedokończone.

Terenem badawczym 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 i 58 chłopców. Najliczniejszą grupą były dzieci w wieku 5 lat. Do grupy badawczej zaliczyłam też 60 respondentów będących dziadkami dzieci uczęszczających do obu przedszkoli i 60 respondentów będących rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym.

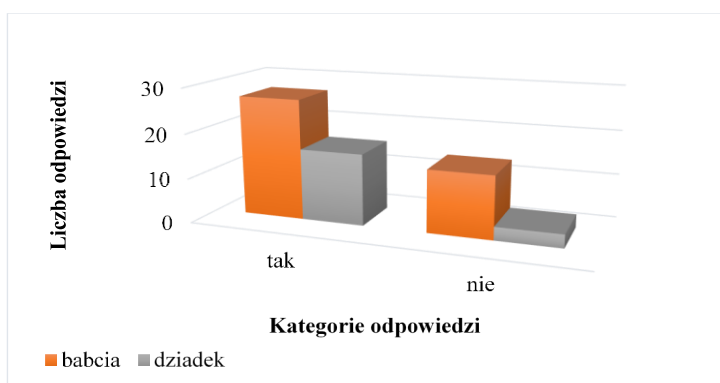
4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Rola pełniona przez dziadków względem wnuków

Dziadkowie w różny sposób wypełniają swoją rolę wobec wnuków. Jedni są bardziej zaangażowani w wychowanie i opiekę nad wnukami, a inni mniej. Towarzyszą wnukom podczas codziennych czynności i podejmują wiele działań w rodzinie na rzecz wnuków. Ich kontakty z najmłodszymi przyjmują różną formę i przekładają się na sposób wypełniania roli dziadków oraz działania dziadków podejmowane wobec wnuków. Warto zobrazować rolę pełnioną przez dziadków względem wnuków z dwóch perspektyw: z punktu widzenia babci i dziadka, a także rodziców dzieci. W tym celu zadałam kilka pytań dotyczących tego zagadnienia dziadkom i rodzicom badanych dzieci w wieku przedszkolnym, które umożliwiły mi uzyskanie materiału obrazującego rolę babci i dziadka pełnioną wobec swoich wnuków.

a) Rola pełniona przez dziadków względem wnuków w opinii dziadków

Dziadek i babcia starają się jak najlepiej wypełnić swoją rolę sprawowaną wobec wnuków. Uczestniczą w większym lub mniejszym stopniu w życiu najmłodszych. W rodzinie podejmują różne działania na rzecz wnuków. Opiekują się nimi podczas nieobecności ich rodziców, biorą aktywny udział w ich wychowaniu i towarzyszą im podczas dziecięcych zabaw. Przekazują wnukom wartości oraz tradycje związane z obchodzeniem świąt. Poświęcają im swój czas i dbają o to, by wnuki były szczęśliwe i odczuwały radość z czasu spędzonego z babcią i dziadkiem. Większość dziadków jest życzliwa dla swoich wnuków oraz wspiera je, gdyż posiadanie wnuków dla wielu babć i dziadków jest przyjemnością. Przedstawię teraz materiał zebrany na ten temat od dziadków dzieci w wieku przedszkolnym. Na wstępie zaprezentuję materiał dotyczący zaangażowania dziadków w wychowanie swoich wnuków.



Rysunek 1. Uczestnictwo dziadków w procesie wychowania swoich wnuków w opinii dziadków (N=60).

Źródło: badania własne.

Z opinii badanych dziadków wynika, że zdecydowana większość babć i dziadków (43 osoby) uczestniczy w procesie wychowania swoich wnuków, a pozostała grupa dziadków (17osób) nie angażuje się w wychowanie wnuków. Badane babcie (14 osób) wskazywały częściej niż badani dziadkowie (3 osoby), że nie uczestniczą w procesie wychowania wnuków. Badane babcie i dziadkowie, którzy zaznaczyli odpowiedź „tak”, przechodzili do następnego pytania, w którym wskazywali 3 według nich najważniejsze odpowiedzi, na czym polega ich uczestnictwo w wychowaniu najmłodszych, a dziadkowie najczęściej pomijali to pytanie. Jednak 2 dziadków i 4 babcie, które były zdania, że nie uczestniczą w wychowaniu wnuków, wskazywały, na czym polega ich uczestnictwo w wychowaniu najmłodszych, co może świadczyć o tym, że udzielone przez nich odpowiedzi są mało rzetelne lub nieprzemyślane.

Tabela 1

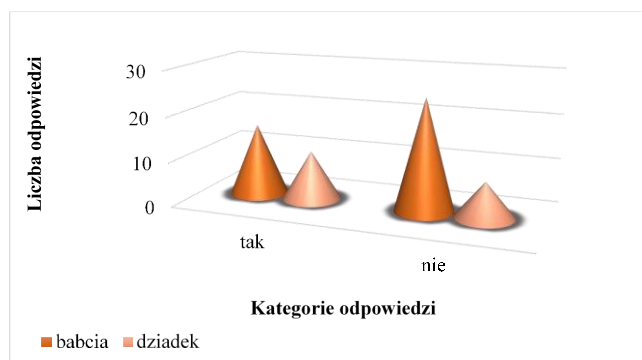
Podjęmowane działania przez dziadków w ramach uczestnictwa w wychowaniu swoich wnuków w opinii dziadków (N=49)

Lp.	Uczestnictwo dziadków w wychowaniu wnuków:		Liczba odpowiedzi		
			babcia	dziadek	Razem
1.	zabieram wnuki na spacer		21	14	35
2.	odprowadzam i przyprowadzam wnuki z przedszkola		12	8	20
3.	opiekuję się nimi na co dzień		16	8	24
4.	bawię się z wnukami		18	13	31
5.	uczę ich zasad moralnych		11	3	14
6.	kształtuję ich cechy charakteru		4	4	8
7.	wprowadzam je w świat ról społecznych		10	4	14
8.	inne	uczę szacunku do zwierząt – wnuki pomagają mi w codziennych obowiązkach na gospodarstwie (np. karmienie zwierząt)	1	0	1
Razem			93	54	147

Źródło: badania własne.

Badani dziadkowie (49 osób) łącznie udzielili 147 odpowiedzi, a każdy respondent mógł zaznaczyć 3 najważniejsze podejmowane przez niego działania wychowawcze. Według badanych babć i dziadków ich uczestnictwo w wychowaniu wnuków najczęściej polega na zabieraniu najmłodszych na spacer (35 odpowiedzi) i bawieniu się z nimi (31 odpowiedzi).

Dziadkowie również dość często opiekują się swoimi wnukami na co dzień (24 odpowiedzi) oraz odprowadzają i przyprowadzają je z przedszkola (20 odpowiedzi). Rzadziej natomiast wprowadzają najmłodszych w świat ról społecznych (14 odpowiedzi) i uczą ich zasad moralnych (14 odpowiedzi). Nieliczni dziadkowie kształtują cechy charakteru swoich wnuków (8 odpowiedzi). Jedynie 1 z badanych babć skorzystała z możliwości udzielenia własnej odpowiedzi i wskazała, że uczy swoje wnuki szacunku do zwierząt przez angażowanie ich w codzienną pomoc w obowiązkach na gospodarstwie, np. karmienie zwierząt. Można zauważyć, że dziadkowie podejmują różne działania na rzecz wychowania swoich wnuków. Warto jeszcze zwrócić uwagę, czy dziadkowie opiekują się swoimi wnukami i jak często.



Rysunek 2. Zostawianie dzieci przez rodziców na dłuższy czas pod opieką dziadków w opinii dziadków (N=60).

Źródło: badania własne.

Badani dziadkowie zostali zapytani, czy rodzice dzieci zostawiają wnuki na dłuższy czas pod ich opieką. Większość dziadków wskazało (33 osoby), że wnuki nie są zostawiane pod ich opieką na dłuższy czas przez rodziców. Pozostałe badane osoby (27) uważały, że rodzice zostawiają dzieci pod ich opieką na dłuższy czas. Babcie częściej wskazywały odpowiedź „nie”, zaś badani dziadkowie częściej wskazywali odpowiedź „tak”. Babcie i dziadkowie, którzy sprawowali opiekę nad swoimi wnukami przez dłuższy czas, udzielali też odpowiedzi, jak często rodzice zostawiają swoje dzieci pod ich opieką.

Tabela 2

Częstotliwość zostawiania dzieci przez rodziców pod opieką dziadków na dłuższy czas w opinii dziadków (N=27)

Lp.	Częstotliwość:	Liczba odpowiedzi		
		babcia	dziadek	Razem
1.	codziennie	7	2	9
2.	codziennie od poniedziałku do piątku	0	1	1
3.	raz w tygodniu	4	3	7
4.	dwa razy w tygodniu	1	0	1
5.	trzy razy w tygodniu	1	1	2
6.	kilka razy w tygodniu	0	3	3
7.	kilka razy w miesiącu	3	1	4
Razem		16	11	27

Źródło: badania własne.

Z analizy materiału zestawionego w tabeli 2 wynika, że rodzice dosyć często zostawiają swoje dzieci pod opieką babci czy dziadka na dłuższy czas. Siedem babć i 2 dziadków wskazało, że ich wnuki codziennie pozostają przez dłuższy czas pod ich opieką – byli to dziadkowie mieszkający w jednym domu ze swoimi wnukami, zaś 1 dziadek stwierdził, że przez dłuższy czas opiekuje się swoimi wnukami codziennie od poniedziałku do piątku. Badani dziadkowie twierdzili też, że sprawują opiekę nad wnukami raz w tygodniu (7 osób), 2 razy w tygodniu (1 osoba – babcia) oraz 3 razy w tygodniu (2 osoby). Według 3 dziadków rodzice zostawiają wnuki pod ich opieką na dłużej kilka razy w tygodniu. W opinii babć i dziadków, niektórzy rodzice pozostawiają swoje dzieci pod ich opieką na dłuższy czas kilka razy w miesiącu, gdy muszą jechać coś załatwić.

Z opinii dziadków wynika, że zdecydowana większość z nich angażuje się w opiekę i wychowanie swoich wnuków. Zatem w kolejnej części przedstawię zebrany materiał pokazujący, jakie wartości i tradycje przekazują dziadkowie wnukom w procesie ich wychowywania.

Tabela 3

Wartości przekazywane wnukom przez dziadków w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Wartości przekazywane wnukom przez dziadków:		Liczba odpowiedzi			Procent
			babcia	dziadek	Razem	
1.	zasady moralne		14	3	17	9,5
2.	szacunek do innych osób		24	14	38	21,3
3.	poczucie patriotyzmu		8	5	13	7,3
4.	wiarę religijną		23	5	28	15,7
5.	poczucie miłości		10	9	19	10,8
6.	uczciwość		20	8	28	15,7
7.	sprawiedliwość		13	8	21	11,8
8.	poszanowanie do tradycji		8	5	13	7,3
9.	inne	nie przekazuję	1	0	1	0,6
Razem			121	57	178	100

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych. Procenty liczone od łącznej liczby odpowiedzi.

Większość badanych dziadków było zdania, że dostarczają wnukom wartości, a tylko 1 osoba podkreśliła, że nie przekazuje wnukom żadnych wartości. Dziadkowie najczęściej wskazywali, że uczą wnuki szacunku do innych osób (21,3% odpowiedzi). Badani babcie i dziadkowie uważali także, że swoim wnukom wpajają takie wartości, jak: wiarę religijną (15,7% odpowiedzi), uczciwość (15,7% odpowiedzi), sprawiedliwość (11,8% odpowiedzi) i poczucie miłości (10,8% odpowiedzi). Mniej badanych dziadków było zdania, że zapoznaje wnuki z zasadami moralnymi (9,5% odpowiedzi), poczuciem patriotyzmu (7,3% odpowiedzi) i poszanowaniem do tradycji (7,3% odpowiedzi).

Wśród badanych dziadków 39 uznało, że zaznajamia swoje wnuki z tradycjami rodzinnymi związanymi z obchodzeniem świąt religijnych, a 21 że swoim wnukom nie przekazuje tradycji związanych ze świętami religijnymi. Badani dziadkowie wskazywali najczęściej, że wtajemniczają wnuki w tradycje związane ze świętami Bożego Narodzenia oraz świętami wielkanocnymi. Ponadto niektóre babcie starają się zaszcześcić u nich tradycje związane z Bożym Ciałem i obchodzeniem dnia Wszystkich Świętych. Badane babcie i dziadkowie swoje wnuki zapoznają też z tradycjami związanymi ze świętami Bożego Narodzenia, takimi jak: łamanie się opłatkiem, wspólna modlitwa i czytanie Pisma Świętego, oczekiwanie na pierwszą gwiazdkę, wspólna wigilia, 12 potraw na wigilijnym stole, wspólne przygotowanie potraw wigilijnych i śpiewanie kolęd, odwiedzanie szopki, ubieranie choinki oraz rozdawanie prezentów przez najmłodszych spod choinki, uczestniczenie w Pasterce. Również dziadkowie uważali, że najmłodszym przekazują następujące tradycje wielkanocne: robienie palmy oraz udział w konkursie na palmy, święcenie pokarmu (koszyczków wielkanocnych), malowanie pisanek, wspólne spożywanie śniadania wielkanocnego. Oprócz tego 1 babcia kultywuje zwyczaj chowania jajeczek w ogródku, które wnuki muszą później odnaleźć. Babcie zabierają swoje wnuki na procesję Bożego Ciała i dbają, żeby najmłodsi odwiedzali groby osób bliskich. Zarówno babcie, jak również dziadkowie zachęcają wnuki do chodzenia do kościoła oraz aktywnego uczestnictwa w różnych uroczystościach kościelnych. Niektóre babcie zabierają swoje wnuki do kościoła na Roraty, Drogę Krzyżową i Gorzkie Żale. Zebrany materiał dowodzi, że dziadkowie przekazują wnukom wiele tradycji wiążących się z wiarą religijną oraz świętami kościelnymi.

Warto teraz w tym miejscu przedstawić opinie dziadków na temat przekazywania przez nich tradycji związanych z obchodzeniem świąt narodowych.

Z opinii badanych dziadków wynika, że zaznajamiają wnuki z tradycjami związanymi z obchodzeniem Konstytucji 3 Maja i Odzyskania Niepodległości, które stanowią jedne z najważniejszych świąt narodowych dla Polaków. Wnuki uczą się od dziadków, że w te święta należy wywieszać flagę Polski. Badani dziadkowie dbają, by wnuki śpiewały w te święta razem z innymi hymn narodowy i uczestniczyli w pochodach z okazji 11 listopada. Ponadto badane babcie zapoznają najmłodszych z potrawami narodowymi i strojami regionalnymi. Babcie również uczą swoje wnuki, że należy szanować symbole narodowe i śpiewania różnych pieśni patriotycznych wykonywanych przy okazji obchodzenia świąt narodowych.

Dziadkowie starają się też w rodzinie podejmować wiele działań wspierających swoje wnuki, a związanych z udzielaniem pomocy rodzicom najmłodszych członków rodziny oraz z informacjami o otaczającym dzieci świecie. Działania te obrazują, jakie funkcje dziadkowie sprawują w rodzinie na rzecz swoich wnuków.

Tabela 4

Działania dziadków podejmowane w rodzinie względem wnuków w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Działania podejmowane w rodzinie:	Kategorie odpowiedzi:					Razem
		tak		Razem	nie		
		babcia	dziadek		babcia	dziadek	
		Liczba odpowiedzi					
1.	Pomagam dzieciom w opiece nad wnukami.	29	13	42	12	6	18
2.	Biorę odpowiedzialność za prawidłowe wychowanie wnuków.	14	9	23	27	10	37
3.	Wprowadzam wnuki w świat zwyczajów i norm społecznych.	24	15	39	17	4	21
4.	Dostarczam wnukom informacji na temat rodowodu i ich korzeni.	30	14	44	11	5	16
5.	Zapoznaję wnuki z historią i dorobkiem kulturowym narodu.	17	9	26	24	10	34
6.	Pomagam finansowo wnukom i swoim dzieciom.	15	9	24	26	10	36
7.	Przekazuję wnukom wartości.	36	17	53	5	2	7
Razem		165	86	251	122	47	169

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

Łącznie 60 badanych dziadków podało 251 odpowiedzi „tak” i 169 odpowiedzi „nie”. Dane zawarte w tabeli 4 przedstawiają działania podejmowane w rodzinie przez dziadków względem swoich wnuków. Badani dziadkowie najczęściej wskazywali, że wpajają wnukom wartości (53 osoby), dostarczają im informacje na temat rodowodu oraz ich korzeni (44 osoby) i pomagają rodzicom w opiece nad wnukami (42 osoby). Rzadziej wprowadzają swoje wnuki w świat zwyczajów i norm społecznych (39 osób). W mniejszym stopniu zapoznają wnuki z historią i dorobkiem kulturowym narodu (26 osób), pomagają finansowo wnukom i swoim dzieciom (24 osoby) oraz biorą odpowiedzialność za prawidłowe wychowanie wnuków (23 osoby). Ze zgromadzonego materiału wynika więc, że dziadkowie najczęściej sprawują w rodzinie funkcję aksjologiczną, kulturową, jak również opiekuńczą wobec wnuków, a rzadziej funkcję socjologiczną, ekonomiczną oraz wychowawczą. Warto również zwrócić uwagę, że babcia i dziadek podczas przebywania z wnukami towarzyszą im podczas ich zabaw, które są ważne dla dzieci w tym wieku, ponieważ w ten sposób najmłodszy poznają świat.

Z opinii badanych dziadków wynika, że większość z nich towarzyszy swoim wnukom podczas zabaw (42 osoby), natomiast 18 badanych dziadków nie angażuje się w zabawy swoich wnuków i nie bierze w nich udziału. Zarówno babcie, jak też dziadkowie częściej wskazywali jednak, że biorą udział w zabawach swoich wnuków. Dziadkowie i babcie towarzyszący wnukom w zabawach udzielali też odpowiedzi, w jakich zabawach z najmłodszymi uczestniczyli. Dziadkowie najczęściej towarzyszyli swoim wnukom podczas zabawy na placu zabaw, graniu w gry planszowe, zabawach

ruchowych, układaniu klocków i zabawach w chowanego. Według badanych dziadków bawią się razem z wnukami także w wiele innych zabaw, takich jak: berek, gra w piłkę, zabawa autkami, zabawa lalkami, zabaw w ogródzie i w odgrywanie ról. Dziadkowie również układają z najmłodszymi puzzle, grają w gry komputerowe, rysują i śpiewają. Niektórzy bawią się w zabawy tematyczne: w gotowanie, dom, przedszkole/szkołę, pracę i szpital. Podczas tych zabaw swoim towarzystwem sprawiają wnukom wiele radości. Ponadto babcia i dziadek starają się uszczęśliwiać najmłodszych na różne inne sposoby, co zostało zaprezentowane w tabeli 5.

Tabela 5

Formy uszczęśliwiania wnuków przez dziadków w opinii dziadków (N=60)

Formy uszczęśliwiania wnuków przez dziadków w opinii dziadków (N = 56)						
Lp.	Formy uszczęśliwiania wnuków:		Liczba odpowiedzi			Procent
			babcia	dziadek	Razem	
1.	obdarowuję je prezentami		19	10	29	24,2
2.	daję im pieniądze		12	2	14	11,7
3.	spełniam wszystkie ich zachcianki		9	3	12	10
4.	kupuję im zabawki		14	4	18	15
5.	daję im słodycze		15	10	25	20,8
6.	Inne	spędzam z nimi czas	10	5	15	12,5
		poświęcam im swój czas	2	0	2	1,7
		bawię się z nimi	1	0	1	0,8
		spaceruję z nimi	0	2	2	1,7
		zabieram je do kina	0	1	1	0,8
		zabieram je do lasu i na ryby	0	1	1	0,8
Razem			82	38	120	100

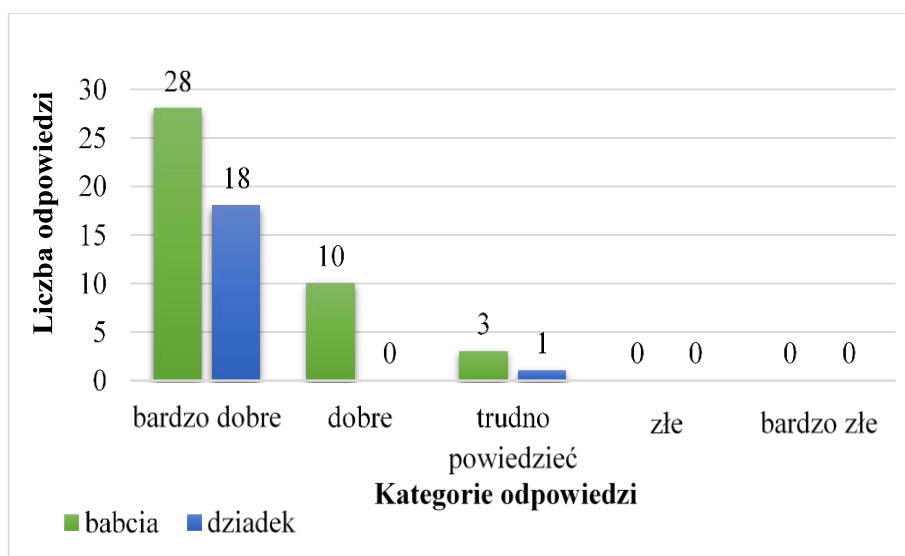
Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

* Procenty liczone są od łącznej liczby odpowiedzi.

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 5 wynika, że dziadkowie w różny sposób starają się uszczęśliwiać swoje wnuki. Najczęściej deklarowali, że obdarowują swoje wnuki prezentami (24,2% odpowiedzi) i dają im słodycze (20,8% odpowiedzi). Babcia i dziadek również kupują swoim wnukom zabawki (15% odpowiedzi), dają im pieniądze (11,7% odpowiedzi) i spełniają wszystkie ich zachcianki (10% odpowiedzi). Zarówno babcie, jak i dziadkowie chętnie korzystali z możliwości podania dodatkowo własnej odpowiedzi. Zdecydowana większość pisała, że uszczęśliwia swoje wnuki przez spędzanie z nimi czasu (12,5% odpowiedzi). Pozostali wskazywali, że aby sprawić wnukom radość, poświęcają im swój czas (1,7 % odpowiedzi), spacerują z nimi (1,7% odpowiedzi), bawią się z nimi (0,8% odpowiedzi) i zabierają je do kina (0,8% odpowiedzi), lasu czy na ryby (0,8% odpowiedzi).

To, w jaki sposób dziadkowie sprawują opiekę nad wnukami i jakie nawiązują z nimi więzi emocjonalne, przekłada się na ich wzajemne relacje.



Rysunek 3. Relacje dziadków z wnukami w opinii dziadków (N=60).

Źródło: badania własne.

Większość badanych dziadków zadeklarowało, że ma bardzo dobre relacje ze swoimi wnukami (46 osób). Niektóre badane babcie też wskazywały, że mają dobre relacje z najmłodszymi (10 osób). Trzy babcie i 1 dziadek nie potrafili określić, jakie są ich relacje z wnukami, dlatego udzielili odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Nikt z badanych dziadków nie zaznaczył odpowiedzi wskazującej na złe lub bardzo złe relacje z wnukami. Przedstawiony materiał świadczy o tym, że zarówno babcie, jak i dziadkowie mają bardzo dobre oraz dobre relacje ze swoimi wnukami.

Równie ważnym zagadnieniem jest podejście dziadków do swojej roli, jaką wypełniają, kiedy na świat przychodzą wnuki. Podejście dziadków do wypełniania swojej roli bywa różne – jedni są z tego zadowoleni bardziej, a inni mniej.

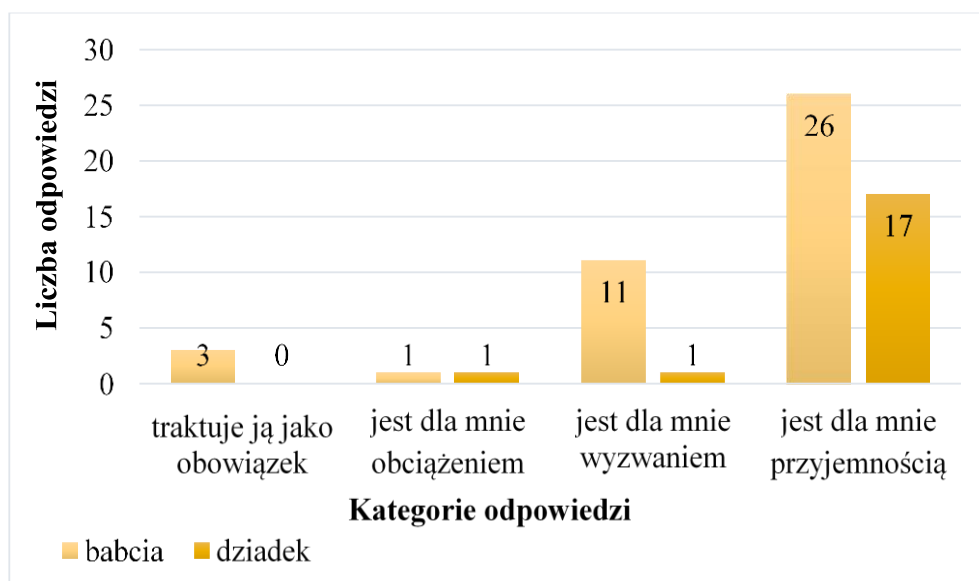
Tabela 6

Podejście dziadków do wypełniania swojej roli wobec wnuków w opinii dziadków (N=60)

Lp.	Podejście dziadków do wypełniania swojej roli:	Liczba odpowiedzi		
		babcia	dziadek	Razem
1.	podchodzę z dystansem	5	1	6
2.	nie angażuję się emocjonalnie	3	1	4
3.	wnuki mogą zawsze na mnie liczyć	15	9	24
4.	jestem życzliwa wobec wnuków	13	5	18
5.	za bardzo jestem zaangażowana	2	2	4
6.	pod każdym względem zastępuję wnukom rodziców	3	1	4
7.	wydaję wnukom polecenia, które mają wykonać bez sprzeciwu	0	0	0
8.	inne	0	0	0
Razem		41	19	60

Źródło: badania własne.

Z opinii badanych dziadków wynika, że mają różne podejście do wypełniania swojej roli. Badani dziadkowie najczęściej wskazywali, że są życzliwi wobec swoich wnuków (18 osób) i wnuki mogą zawsze na nich liczyć (24 osoby). Natomiast rzadziej wskazywali, że podchodzą z dystansem (6 osób), nie angażują się emocjonalnie (4 osoby), są za bardzo zaangażowani (4 osoby) i pod każdym względem zastępują wnukom rodziców (4 osoby). Nikt z badanych dziadków nie wskazał, że wydaje wnukom polecenia, które mają wykonać bez sprzeciwu i nikt nie skorzystał z możliwości udzielenia własnej odpowiedzi. Badani dziadkowie zostali również zapytani, jaki jest ich stosunek do roli dziadków.



Rysunek 4. Podejście babci i dziadka do roli dziadków w opinii dziadków (N=60).
Źródło: badania własne.

Większość badanych dziadków było zdania, że bycie babcią czy dziadkiem jest dla nich przyjemnością (43 osoby). Dla 11 babć i 1 dziadka sprawowanie roli dziadków wobec swoich wnuków było wyzwaniem. Zarówno 1 babcia, jak też 1 dziadek uznali, że ta rola, którą przyszło im pełnić wobec wnuków, stanowi dla nich obciążenie. Natomiast 3 babcie uważały, że posiadanie wnuków i poświęcanie im swojego czasu traktują jako ich obowiązek. Można zatem zauważyć, że dziadkowie przeważnie są zadowoleni z posiadania wnuków i zajmowania się nimi. Ale też zdarzają się dziadkowie, dla których przebywanie z wnukami oraz zajmowanie się nimi jest dodatkowym zajęciem, które przychodzi im wykonywać w natłoku innych spraw.

Kolejnym ważnym elementem wypełniania roli dziadków jest sposób, w jaki dziadkowie kontaktują się ze swoimi wnukami. Dziadkowie kontaktujący się w formie bezpośrednich spotkań z najmłodszymi mają lepsze relacje z wnukami i łączą ich silniejsze więzi emocjonalne niż dziadkowie rozmawiających z wnukami przez telefon czy komunikatory internetowe. Warto zatem poznać opinię badanych dziadków dotyczącą formy, jaką przybierają najczęściej ich kontakty z wnukiem czy wnuczką.

Tabela 7

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

Lp.	Forma kontaktów dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi								
		babcia			Razem	dziadek			Razem	Razem
		1*	2	3		1	2	3		
1.	bezpośrednie spotkania	19	13	2	34	9	8	0	17	51
2.	za pomocą komunikatorów internetowych	3	3	7	13	0	1	1	2	15
3.	rozmowy telefoniczne	2	12	16	30	0	1	13	14	44
4.	odwiedziny przy okazji świąt	6	5	9	20	0	6	2	8	28
5.	codzienne towarzyszenie w życiu wnuków	11	8	5	24	9	3	1	13	37
6.	brak jakichkolwiek kontaktów	0	0	2	2	1	0	2	3	5
	Razem	41	41	41	123	19	19	19	57	180

Zródło: badania własne.

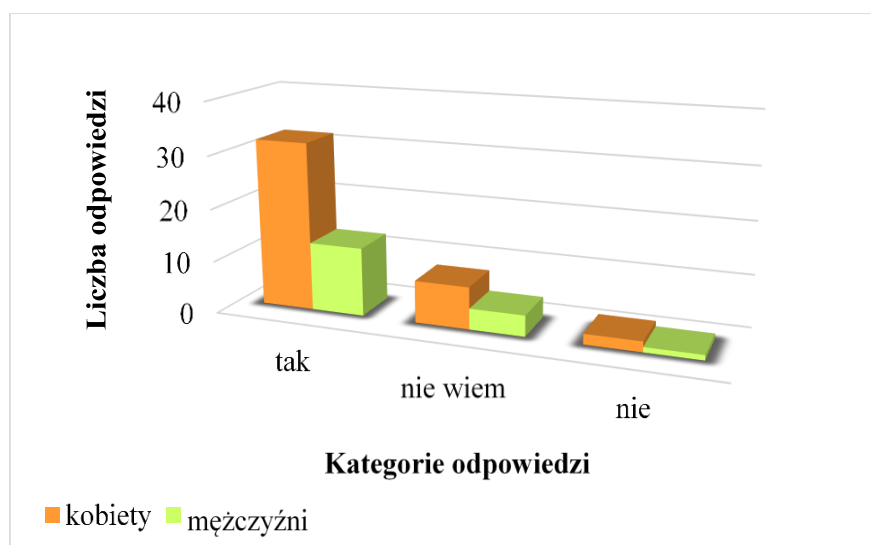
* Badani dziadkowie wskazywali częstotliwość 3 wybranych form kontaktów z wnukami, gdzie następujące cyfry oznaczały: 1 – bardzo częste, 2 – częste, 3 – rzadkie.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

Badani dziadkowie najczęściej twierdzili, że ich kontakty z wnukami przybierają formę bezpośrednich spotkań, rozmów telefonicznych i codziennego towarzyszenia w życiu wnuków, a rzadziej kontaktują się z wnukami przy pomocy komunikatorów internetowych i odwiedzin przy okazji świąt. Tylko 2 babcie i 3 dziadków przyznało, że czasami nie utrzymują jakichkolwiek kontaktów z wnukami. Badane babcie oraz dziadkowie wskazywali na pierwszym miejscu, że ich kontakty z wnukami najczęściej przybierają formę bezpośrednich spotkań oraz codziennego towarzyszenia w życiu najmłodszych. Często babcie podawały, że wnuki widują się z nimi w formie bezpośrednich spotkań i rozmawiają z nimi przez telefon, a dziadkowie, że spotykają się bezpośrednio z wnukami i odwiedzają ich przy okazji świąt. Natomiast babcie i dziadkowie rzadko uważali, że rozmawiają z wnukami przez telefon. Badane babcie zarówno w pierwszym, jak też w drugim wyborze nie wskazały w ogóle na brak jakichkolwiek kontaktów z wnukami. Badani dziadkowie w pierwszym wyborze nie wskazali, by z wnukami utrzymywali takie kontakty w formie rozmów telefonicznych i przy pomocy komunikatorów internetowych oraz odwiedzin przy okazji świąt. W drugim wyborze dziadkowie nie udzielili żadnej odpowiedzi wskazującej na brak jakichkolwiek kontaktów z wnukiem czy wnuczką, a w trzecim na utrzymywanie bezpośrednich spotkań z najmłodszymi. Z zaprezentowanego materiału wynika, że kontakty dziadków z wnukami bardzo często przybierają formę bezpośrednich spotkań oraz rozmów telefonicznych.

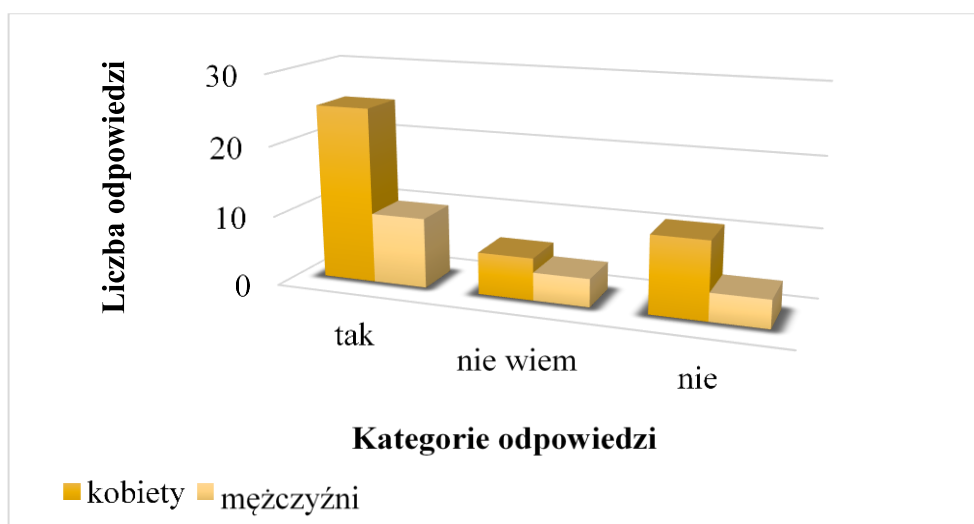
b) Rola pełniona przez dziadków względem wnuków w opinii rodziców dzieci

Rodzice dzieci w większości posiadają wiedzę na temat tego, jak dziadkowie sprawują swoją rolę wobec ich dzieci. Z ich opinii można wiele się dowiedzieć na temat kontaktów najmłodszych z babcią lub dziadkiem i tego, jakie działania dziadkowie podejmują wobec wnuków. Ich opinie mogą też pokazać, czy dziadkowie rzeczywiście tak wypełniają swoją rolę, jak przedstawili to podczas udzielania informacji w ankiecie. Na wstępie zapytałam rodziców dzieci, czy według nich dziadkowie są potrzebni w procesie wychowania swoich wnuków.



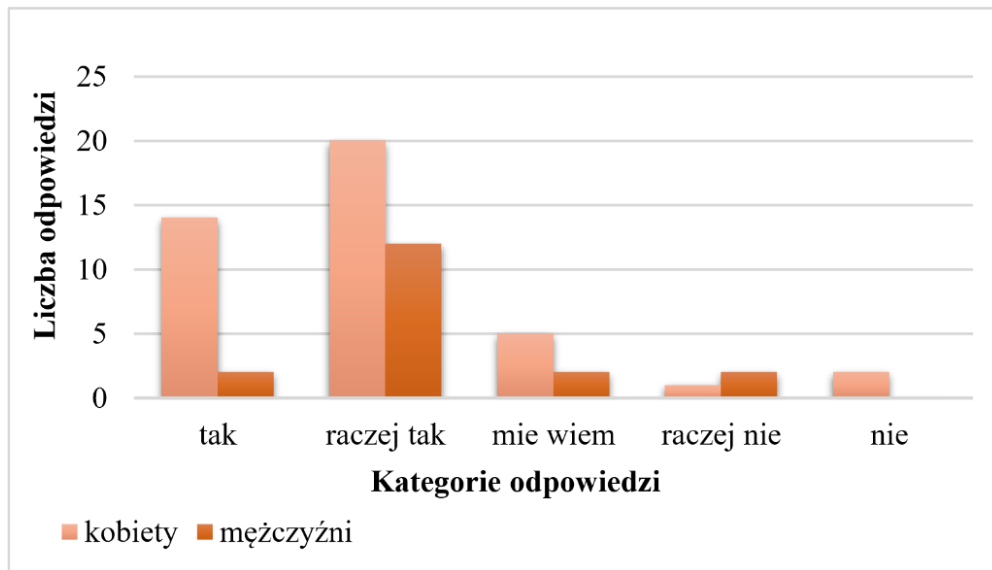
Rysunek 5. Opinie rodziców o potrzebie dziadków w wychowaniu dzieci (N=60).
Źródło: badania własne.

Z analizy materiału zebranego od rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wynika, że większość z nich uważa, iż dziadkowie są potrzebni w wychowaniu ich dzieci (45 osób). Niektórzy z badanych rodziców nie byli w stanie stwierdzić, czy dziadkowie odgrywają znaczącą rolę w wychowaniu ich dzieci (12 osób), a według 2 kobiet oraz 1 mężczyzny babcia oraz dziadek nie są potrzebni w wychowaniu najmłodszych. Można zatem stwierdzić, że dziadkowie zaraz po rodzicach odgrywają ważną rolę w wychowaniu wnuków. Warto również zwrócić uwagę, czy dziadkowie angażują się w wychowanie wnuków, czy jednak tę kwestię zostawiają wyłącznie rodzicom.



Rysunek 6. Aktywny udział dziadków w wychowaniu wnuków w opinii rodziców dzieci (N=60).
Źródło: badania własne.

Badani rodzice najczęściej wskazywali, że babcia i dziadek biorą aktywny udział w wychowaniu wnuków (35 osób), jednak niektórzy (10 osób) nie byli w stanie stwierdzić, czy dziadkowie aktywnie uczestniczą w procesie wychowania ich dzieci. Według 15 rodziców dziadkowie nie biorą aktywnego udziału w wychowaniu swoich wnuków.

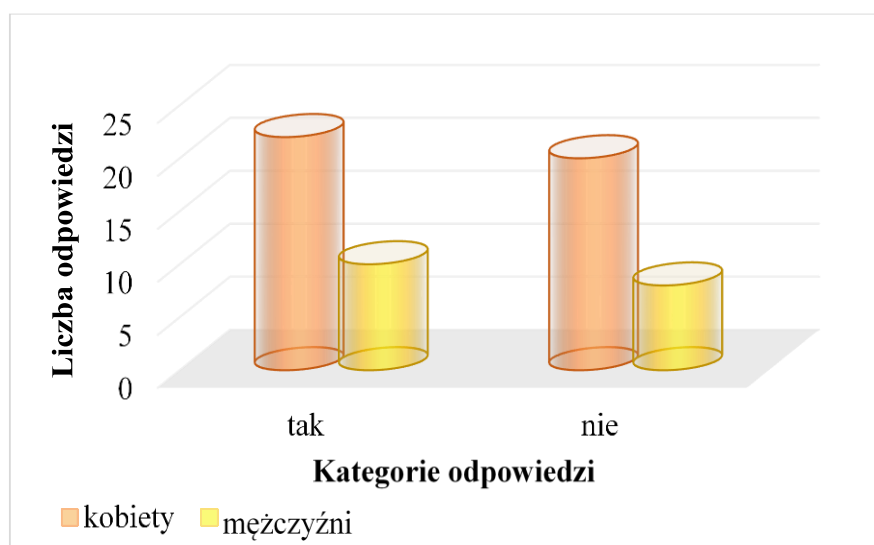


Rysunek 7. Stosowanie się dziadków do zasad wychowania wnuków wyznaczonych przez rodziców dzieci – opinie rodziców (N=60).

Źródło: badania własne.

Z opinii badanych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wynika, że dziadkowie przeważnie podczas przebywania z wnukami stosują się do zasad wychowania ustalonych przez rodziców dziecka. Wśród badanych rodziców 32 stwierdziło, że babcia i dziadek raczej starają się respektować ustalone przez nich zasady, spędzając czas ze swoją wnuczką czy wnukiem. Natomiast 16 rodziców było pewnych, że dziadkowie ich dzieci przestrzegają ustalonych zasad.

Niektórzy rodzice (7 osób) nie posiadali wiedzy, czy babcia i dziadek podczas opieki nad ich pociechami egzekwują wobec wnuków takie zasady, jak oni w domu w procesie ich wychowywania. Trzech rodziców twierdziło, że dziadkowie raczej nie przestrzegają ustalonych zasad, a 2 kobiety uważały, że respektują zasady ustalone przez same dzieci, a nie mamę czy tatę.



Rysunek 8. Zostawianie dzieci na dłuższy czas pod opieką dziadków w opinii rodziców dzieci (N=60).

Źródło: badania własne.

Badani rodzice zostali zapytani, czy zostawiają swoje dzieci pod opieką babci lub dziadka przez dłuższy czas. Zdania rodziców na ten temat były podzielone. Większość rodziców (32 osoby) przyznało, że zostawia swoje dzieci na dłuższy czas pod opieką dziadków, a 17 stwierdziło, że nie pozostawiają dziadkom swoich dzieci na dłuższy czas, aby się nimi zajęli. Rodzice, którzy zadeklarowali, że pozostawiają najmłodszych u dziadków na dłużej, podawali, jak często dziadkowie zajmują się wnukiem lub wnuczką.

Tabela 8

Częstotliwość zostawiania dzieci pod opieką dziadków na dłuższy czas w opinii rodziców dzieci (N=32)

Lp.	Częstotliwość:	Liczba odpowiedzi		
		kobiety	mężczyźni	Razem
1.	codziennie	6	4	10
2.	od poniedziałku do piątku	2	1	3
3.	prawie codziennie	1	2	3
4.	1-2 dni w tygodniu	0	2	2
5.	1 raz w tygodniu	3	0	3
6.	2 razy w tygodniu	1	0	1
7.	2-4 razy w tygodniu	1	0	1
8.	1 raz w miesiącu	1	1	2
9.	2 razy w miesiącu	1	0	1
10.	kilka razy w miesiącu	3	0	3
11.	2-3 razy w miesiącu	1	0	1
12.	kilka razy w roku	2	0	2
Razem		22	10	32

Źródło: badania własne.

Badani rodzice (10 osób) wskazywali najczęściej, że zostawiają swoje dzieci codziennie pod opieką babci i dziadka na dłuższy czas. Troje rodziców stwierdziło, że powierza swoje dzieci dziadkom na dłużej prawie codziennie. Według 3 rodziców, ich dzieci od poniedziałku do piątku pozostają przez dłuższy czas ze swoją babcią lub dziadkiem. Rodzice podawali również, że dziadkowie opiekują się wnukami przez dłuższy czas 1 raz w tygodniu (3 osoby), 2 razy w tygodniu (1 osoba), 1-2 razy w tygodniu (2 osoby) i 2-4 razy w tygodniu (1 osoba). Niektórzy rodzice pozostawiali najmłodszych u dziadków na dłuższy czas raz w miesiącu (2 osoby), 2 razy w miesiącu (1 osoba), 2-3 razy w miesiącu (1 osoba) oraz nawet kilka razy w miesiącu (3 osoby). Dwóch rodziców przyznało, że kilka razy do roku zdarza im się zawieść dzieci do dziadków i zostawić je u nich na dłużej, by się nimi zaopiekowali.

Babcia i dziadek podczas przebywania z wnukiem lub wnuczką zapoznają je z tradycjami oraz obowiązującymi wartościami. Zapytałam zatem rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, jakie ich zdaniem dziadkowie przekazują dzieciom wartości, a jakie tradycje.

Tabela 9

Wartości przekazywane przez dziadków w opinii rodziców dzieci (N=60)

Lp.	Wartości przekazywane wnukom przez dziadków:	Liczba odpowiedzi			Procent
		kobiety	mężczyźni	Razem	
1.	zasady moralne	14	6	20	11,7
2.	szacunek do innych osób	33	14	47	27,5
3.	poczucie patriotyzmu	2	1	3	1,8
4.	wiara religijna	23	13	36	21
5.	poczucie miłości	25	6	31	18,1
6.	uczciwość	18	4	22	12,9
7.	sprawiedliwość	6	4	10	5,8
8.	inne żadnych	2	0	2	1,2
Razem		123	48	171	100

Źródło: badania własne.

* Liczba odpowiedzi jest większa od liczby badanych.

* Procenty liczone od łącznej liczby odpowiedzi.

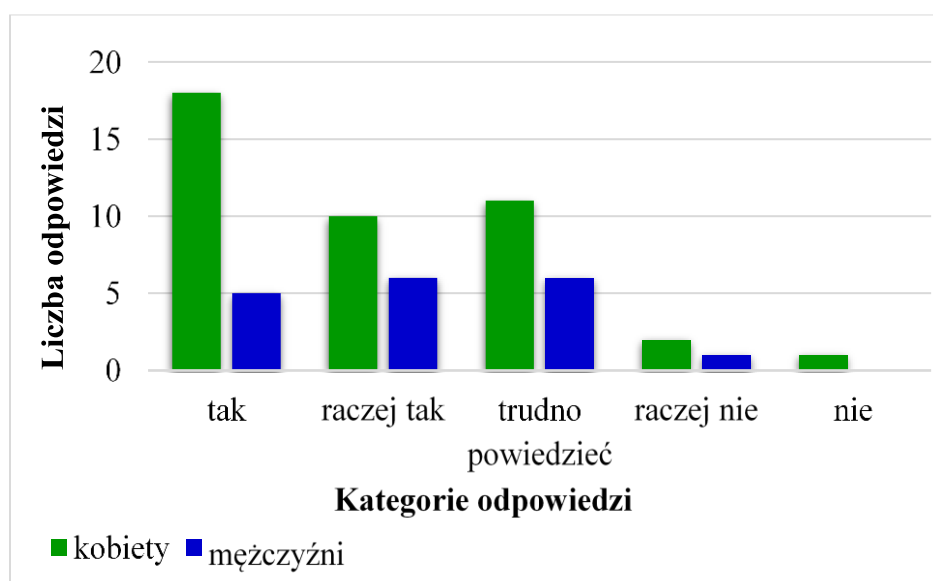
Zdaniem badanych rodziców, dziadkowie najczęściej uczą swoje wnuki szacunku do innych osób (27,5% odpowiedzi) oraz wiary religijnej (21% odpowiedzi). Badani rodzice uważali także, że babcia oraz dziadek wpajają wnukom takie wartości, jak: poczucie miłości (18,1% odpowiedzi), uczciwość (12,9% odpowiedzi) oraz zasady moralne (11,7% odpowiedzi). Natomiast pozostali twierdzili, że dziadkowie podczas zajmowania się najmłodszymi członkami rodziny przekazują im wartości, jakimi są sprawiedliwość (5,8% odpowiedzi) i poczucie patriotyzmu (1,8% odpowiedzi), a 2 kobiety uważały, że dziadkowie nie zaznajamiają jej dzieci z żadnymi wartościami.

Większość badanych rodziców była zdania, że dziadkowie zapoznają wnuki z tradycjami związanymi z obchodzeniem świąt religijnych (47 osób). Natomiast tylko 13 stwierdziło, że babcia i dziadek nie dostarczają ich dzieciom tradycji religijnych dotyczących obchodzenia świąt. Rodzice wskazywali, że dziadkowie zapoznają najczęściej wnuki z tradycjami dotyczącymi świąt Bożego Narodzenia i świąt wielkanocnych. Ponadto nieliczni dziadkowie zapoznają wnuki z tradycjami związanymi z obchodami Wszystkich Świętych. Według badanych rodziców babcia i dziadek zaznajamiają najmłodszych z tradycjami bożonarodzeniowymi, takimi jak: śpiewanie kolęd, wspólna modlitwa, łamanie się opłatkiem, ubieranie choinki, wspólna wigilia w gronie rodzinnym, prezenty pod choinką i pieczenie pierniczek. Badani mężczyźni uważali również, że dziadkowie angażują wnuki w jasełka oraz dekorowanie domu ozdobami świątecznym, a badane kobiety twierdziły, że zabierają wnuki na Pasterkę, budują szopki, przygotowują wspólnie potrawy wigilijne, uczą je, żeby dawać sianko pod obrus na wigilijnym stole oraz zapoznają ze zwyczajem chodzenia po kolędzie. Dziadkowie zaznajamiają także wnuki z tradycjami wielkanocnymi związanymi z malowaniem jajek czy robieniem palmy. Badane kobiety podkreślały, że dziadkowie zabierają wnuki do kościoła z koszyczkami w celu poświęcenia pokarmów. Rodzice uważali też, że dziadkowie zabierają wnuki na groby bliskich 1 listopada. Mężczyźni wskazywali, że babcia i dziadek przekazują wnukom zwyczaje związane z obchodzeniem Śmigusa Dyngusa i Mikołajek. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni twierdzili, że babcia

oraz dziadek zachęcają wnuki do chodzenia do kościoła i noszenia strojów regionalnych w ważne święta kościelne. Można zatem zauważyć, że według badanych rodziców dziadkowie wpajają najmłodszym członkom rodziny wiele tradycji związanych ze świętami kościelnymi. W celu pogłębienia wiedzy na temat tradycji przekazywanych wnukom przez dziadków zapytałam rodziców dzieci o to, czy i jakie tradycje związane z obchodzeniem świąt narodowych dziadkowie starają się zaszczerpić u wnuków.

Ponad połowa badanych rodziców zadeklarowała, że dziadkowie przekazują ich dzieciom tradycje związane z obchodzeniem świąt narodowych (32 osoby). Pozostali rodzice stwierdzili, że nie zapoznają wnuków z tradycjami dotyczącymi świąt narodowych. Zdaniem badanych rodziców dziadkowie zaznajamiają wnuki z tradycjami związanymi z obchodzeniem Święta Niepodległości oraz Konstytucji 3 Maja. Według rodziców dziadkowie uczą najmłodszych, aby wywieszać w te święta flagę Polski i śpiewać hymn narodowy. Zachęcają też wnuki do uczestnictwa w pochodach 11 listopada lub oglądania ich w telewizji. Dziadkowie wspólnie z wnukami śpiewają różne pieśni patriotyczne. Ponadto przypominają najmłodszym o symbolach narodowych i szacunku do nich oraz podkreślają wagę świąt narodowych, jaką odgrywają one w życiu narodu polskiego.

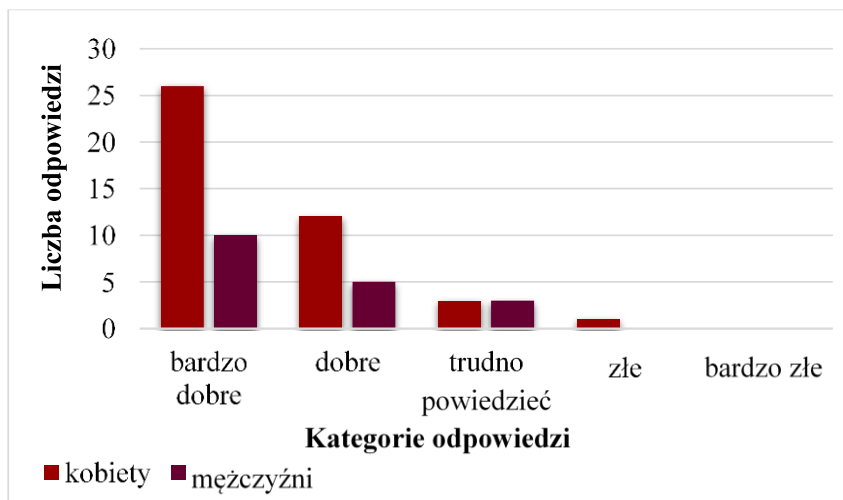
Dziadkowie podczas spędzania czasu z wnukami starają się je też uszczęśliwiać. Pozwalają im na wiele więcej niż ich rodzice i obdarowują różnymi prezentami, co powoduje, że najmłodsi są przez nich rozpieszczeni. Postanowiłam zatem zasięgnąć też opinii rodziców na ten temat.



Rysunek 9. Rozpieszczanie wnuków przez dziadków w opinii rodziców dzieci (N=60).
Źródło: badania własne.

Zdaniem badanych rodziców, dziadkowie rozpieszczają ich dzieci podczas spotkań z nimi. Najwięcej rodziców (23 osoby) wskazało, że babcia i dziadek podczas sprawowania opieki nad wnukami rozpieszcza je, 16 rodziców było zdania, że ich dzieci raczej są rozpieszczane przez dziadków, natomiast 17 nie posiadało informacji, czy ich dzieci są w jakiś sposób rozpieszczane przez dziadków, gdy są pod ich opieką, a tylko 3 rodziców stwierdziło, że ich dzieci raczej nie są rozpieszczane. Również 1 kobieta uznała, że jej dziecko nie jest rozpieszczane przez dziadków.

Dziadkowie w trakcie podejmowanych czynności i działań wobec wnuków nawiązują z nimi więzi emocjonalne, które przekładają się na ich relacje z najmłodszymi członkami rodziny. Zazwyczaj dziadkowie mają dobre relacje z wnukami, ale zdarzają się i takie sytuacje, że te relacje nie są poprawne. Postanowiłam zatem zapytać rodziców, jaka jest ich opinia o relacjach ich dzieci z dziadkami.



Rysunek 10. Relacje dziadków z wnukami w opinii rodziców dzieci (N=60).
Źródło: badania własne.

Większości badanych rodziców (36 osób) zadeklarowało, że ich dzieci mają bardzo dobre relacje ze swoimi dziadkami. Niektórzy wskazywali, że babcia i dziadek mają dobre relacje ze swoimi wnukami (17 osób). Tyle samo badanych kobiet (3 osoby) oraz mężczyzn (3 osoby) nie wiedziało, jakie relacje ma ich dziecko z babcią czy dziadkiem i udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”, a 1 kobieta przyznała, że jej dziecko ma złe relacje z dziadkami – była to mama wnuków, które bardzo rzadko widywały swoją babcię i dziadka. Nikt z badanych rodziców nie wskazał, żeby jego dzieci miały bardzo złe relacje z dziadkami.

Ponadto oprócz relacji, jakie mają wnuki z babcią czy dziadkiem, ważną rolę odgrywa forma, w jakiej dziadkowie kontaktują się ze swoimi wnukami.

Tabela 10

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

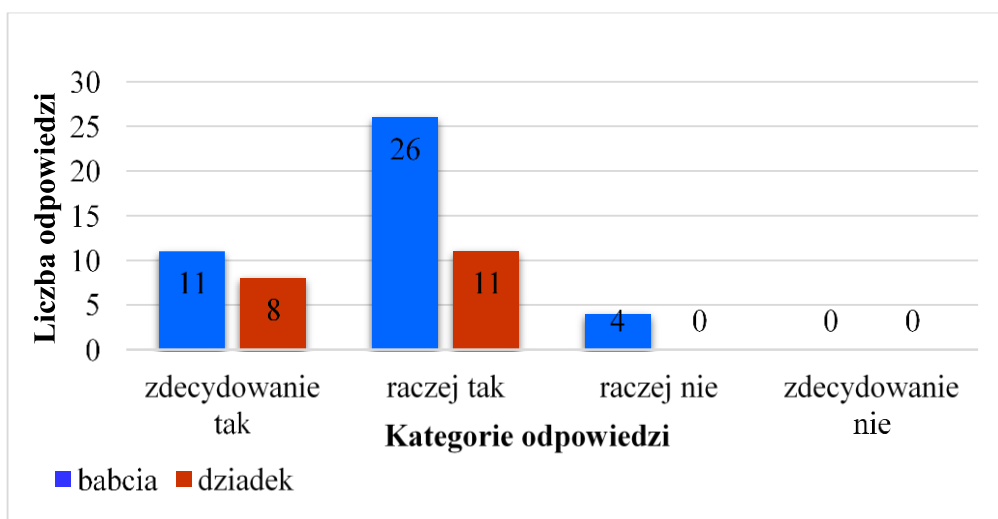
Formy kontaktów dziadków z wnukami w oparciu o odpowiedzi rodziców (17-60)							
Lp.	Formy kontaktów dziadków z wnukami:	Liczba odpowiedzi rodziców					Razem
		Wiek dziecka					
		2 lata	3 lata	4 lata	5 lat	6 lat	
1.	bezpośrednie spotkanie	5	9	12	16	9	51
2.	rozmowy telefoniczne	0	1	2	1	0	4
3.	odwiedziny przy okazji świąt	0	1	1	0	2	4
4.	rozmowy przez komunikatory internetowe	0	0	1	0	0	1
Razem		5	11	16	17	11	60

Źródło: badania własne.

W opinii badanych rodziców najczęściej dziadkowie utrzymują kontakty z wnukami w formie bezpośrednich spotkań (51 osób), rzadziej rozmów telefonicznych (4 osoby), odwiedzin przy okazji świąt (4 osoby) i rozmów przez komunikatory internetowe (1 osoba). Według badanych rodziców, dzieci 2-letnie widują dziadków podczas bezpośrednich spotkań z nimi. Dzieci 3-5-letnie spotykają się bezpośrednio z babcią i dziadkiem oraz rozmawiają przez telefon. Dzieci 3- i 4-letnie spędzają też czas z dziadkami przy okazji świąt. Dzieci 6-letnie widują babcię i dziadka przy okazji świąt i podczas bezpośrednich spotkań. Tylko 1 dziecko 4-letnie rozmawia z dziadkami przez komunikatory internetowe.

4.2. Postrzeganie dziadków przez wnuki w wieku przedszkolnym

Wnuki postrzegają swoich dziadków w odmienny sposób. Dla jednych dziadek oraz babcia stanowią autorytet i wzór do naśladowania, a dla innych są osobą miłą i życzliwą, do której mogą się zwrócić po pomoc, gdy mają jakiś problem. Większość dzieci w wieku przedszkolnym przedstawia swoich dziadków w pozytywnym świetle. Dzieci zazwyczaj nie przywiązują dużej wagi do typowych oznak starości u swojej babci czy dziadka. Pokazują dziadków jako osoby pełne życia i energii oraz zadbane. Postanowiłam poszerzyć wiedzę na ten temat i w tym celu zwróciłam się do dziadków o wyrażenie opinii, czy wnuki zwracają się do nich o pomoc i czy oni stanowią dla najmłodszych autorytet. Natomiast dzieci zostały zapytane o to, jak postrzegają swoją babcię lub dziadka oraz wykonywały rysunki ukazujące ich dziadków.



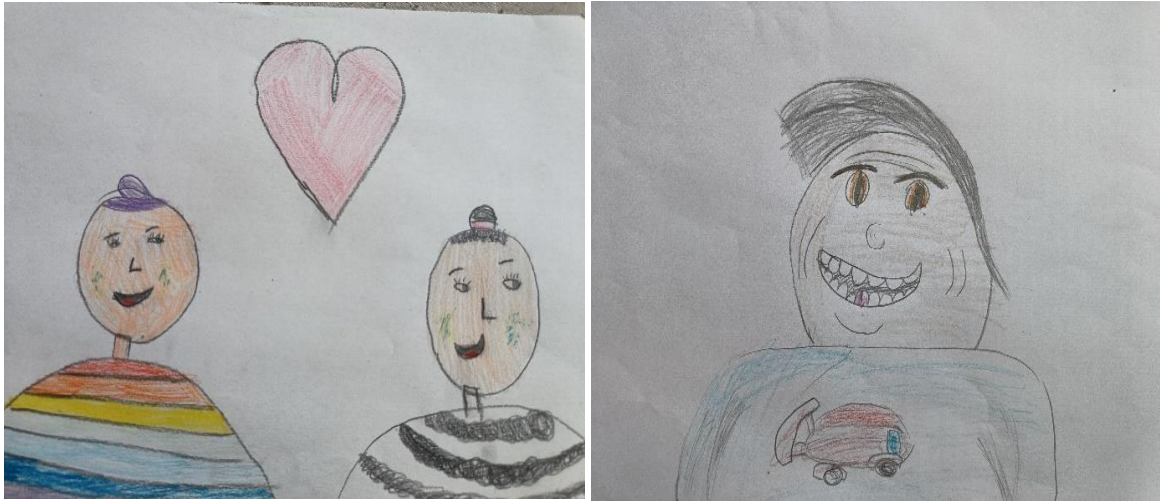
Rysunek 11. Dziadkowie autorytetem dla swoich wnuków w opinii dziadków (N=60).
Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość dziadków była zdania, że są autorytetem dla swoich wnuków. Badani dziadkowie najczęściej wskazywali, że raczej są postrzegani przez najmłodszych jako wzór do naśladowania (37 osób). Natomiast 19 dziadków miało pewność, że ich wnuki uważają ich za autorytet. Tylko 4 babcie przyznały, że raczej nie są przez wnuki uznawane za osobę, będącą dla nich autorytetem. Z analizy zebranego materiału wynika, że zarówno babcia, jak i dziadek stanowią autorytet dla wnuków w wieku przedszkolnym. Są też dla wnuków osobami wspierającymi je w trudnych sytuacjach.

Badani dziadkowie wyrażali swoje zdanie na temat, czy wnuki zwracają się do nich o pomoc, gdy mają jakiś problem. Ponad połowa badanych dziadków przyznała, że najmłodsi nie przychodzą do nich po radę, gdy coś ich trapi (38 osób). Pozostali (22 osoby) uważali, że udzielają wnukom pomocy w różnych trudnych dla nich sprawach, z którymi sami sobie nie radzą. Dziadkowie, którzy odpowiadali „tak”, precyzowali, w jakich sytuacjach lub z jakimi problemami zwracają się do nich najmłodsi. W opinii dziadków wnuki przychodziły do nich najczęściej z prośbą o radę, gdy nie potrafiły czegoś zrobić. Zwracały się również do dziadków, jak miały jakiś konflikt z rodzicami, rodzeństwem lub rodzice na nich nakrzyczeli. Dziadkowie służyli pomocą wnukom przy wiązaniu sznurówek, odrabianiu jakiejś pracy lub gdy coś się im zepsuło, a nie było rodziców i nie miał im kto pomóc. Pocieszali też wnuki, gdy miały problemy z rówieśnikami lub ktoś w przedszkolu sprawił im przykrość. Wnuki prosiły również dziadków, żeby im coś wytłumaczyli, ponieważ same nie potrafiły tego zrozumieć. Z powyższego materiału można wnioskować, że najmłodsi zwracają się o wsparcie do dziadków w różnych sytuacjach, z którymi spotykają się w domu, szkole oraz najbliższym otoczeniu. Warto zatem teraz przedstawić materiał dotyczący tego, jak babcia lub dziadek są postrzegani przez wnuki w wieku 4-6 lat.

Badane dziewczynki (42 osoby) i chłopcy (58 osób) mieli podobne zdanie na temat swoich dziadków. Zdaniem badanych dzieci w wieku przedszkolnym, dziadkowie to rodzice mamy lub taty. Niektóre wnuki uważały, że babcia oraz dziadek to osoby kochane i ich przyjaciele. Twierdziły także, że dziadkowie są osobami, które z nimi mieszkają i często towarzyszą im w zabawach. Zarówno babcia, jaki i dziadek przez najmłodszych postrzegani są jako mili ludzie, z którymi lubią przebywać. Dzieci wymieniały takie określenia swojego dziadka jak: miły, kochany, słodki, szczęśliwy, radosny, dobry, zabawny, super. Dla wielu dzieci dziadek jest osobą odważną, mądrą oraz zawsze uśmiechniętą. Według wnuków, niektórzy dziadkowie dużo mówią i są uznawani przez nich za gaduły. Większość dzieci jest zdania, że dziadkowie są najlepsi. Natomiast babcie to osoby zadbane, piękne, ładne i wymalowane. Babcie, podobnie jak dziadkowie, są dobre, kochane, szczęśliwe, radosne, miłe i uśmiechnięte. Zebrany przeze mnie materiał dowodzi, że wnuki w wieku przedszkolnym mają pozytywną opinię na temat swoich dziadków i wymieniają najczęściej same ich zalety.

Bardzo wartościowym źródłem informacji na temat tego, jak wnuki w wieku przedszkolnym widzą swoją babcie i dziadka są rysunki dziecięce. Dzieci przez wykonywane rysunki potrafią przekazać, jacy są ich dziadkowie, jak wyglądają, jaki mają do nich stosunek oraz jakie miejsce zajmują w ich życiu. Z dziecięcego rysunku i ich zaangażowania w wykonanie pracy można również wnioskować, jakie relacje mają wnuki z dziadkami. Zwróciłam się w tym celu do dziewczynek i chłopców uczęszczających do przedszkola z prośbą o narysowanie pracy przedstawiającej ich dziadków lub babcię. Dzieci były pozytywnie nastawione i z chęcią rysowały swoją babcie lub dziadka. Łącznie dzieci w wieku przedszkolnym wykonały 100 rysunków przedstawiających babcie, dziadka, a nawet babcie i dziadka razem. Dzieci podczas wykonywania pracy były pogodne i spokojne. Wykazywały się dużym zainteresowaniem i zaangażowaniem w rysowanie oraz chętnie odpowiadały na pytania dotyczące przedstawionych postaci. Starły się też jak najstaranniej wykonać pracę, w miarę swoich możliwości. Otrzymane od dzieci prace analizowałam według trzech grup wiekowych: 6-latki, 5-latki i 4-latki.



Prace plastyczne I. Przykładowe prace dzieci w wieku 6 lat. Po lewej stronie rysunek dziewczynki, po prawej stronie chłopca.
Źródło: badania własne.

Rysunki dzieci 6-letnich były bardzo dokładne i zawierały wiele szczegółów. Większość prac była kolorowa i przeważały na nich żywe kolory. Prawie wszystkie dzieci w wieku 6 lat (20 osób) narysowały duże postacie swoich dziadków. Tylko 1 dziewczynka i 1 chłopczyk narysowali postacie małe. Dziewczynki i chłopcy przedstawiali dziadka lub babcię w formie ich portretu (13 osób) oraz całych postaci (9 osób). Prawie wszystkie dziewczynki wykonywały obrazki przedstawiające babcię (11 osób), tylko 1 narysowała babcię oraz dziadka na jednym obrazku. Natomiast 6 chłopców przedstawiło swoją babcię, zaś 5 dziadka. Zaprezentowane postacie miały postawę wyprostowaną i były uśmiechnięte. Większość namalowanych babć i dziadków było ubranych w strój o różnorodnej i żywej kolorystyce, ale wystąpiły też 2 prace, na których dziadkowie mieli ubrania w ciemnej kolorystyce. Zdecydowana większość przedstawionych przez dzieci dziadków i babć posiadała takie kolory włosów, jak: blond, brązowe, czarne oraz rude. Niektóre dzieci (7 osób) narysowały babcię oraz dziadków z siwymi włosami, a 1 dziewczynka zrobiła babci fioletowy kolor włosów. Kilko dzieci (4 osoby) zaznaczyło zmarszczki na twarzach babci i dziadka, a 1 dziewczynka narysowała babci piegi. U dziewczynek 3 babcie i 1 dziadek miał okulary, a u chłopców 2 babcie. Niektóre dziewczynki podkreśliły, że babcie chodzą wymalowane poprzez użycie mocniejszych i wyraźniejszych kolorów ust, policzków i dłuższych rzęs. Kilka babć posiadało również kolczyki, naszyjnik lub bransoletki. Większość dzieci 6-letnich przedstawiła babcię lub dziadka tak jak faktycznie wyglądają, co potwierdziły ich wypowiedzi opisujące zaprezentowanych dziadków. Natomiast 1 dziewczynka zmieniła swojej babci kolor włosów na inny niż naprawdę ma. Takie ukazanie swoich dziadków przez dzieci w wieku 6 lat prawdopodobnie może świadczyć o tym, że mają dobre zdanie o babci lub dziadku, utrzymują z nimi bliskie relacje i bardzo ich lubią. Dzieci w wieku 5 lat ukazywały swoich dziadków mniej szczegółowo, co obrazują poniższe rysunki.



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

Źródło: badania własne.

Większość dziewczynek i chłopców rysowała duże postacie babci lub dziadka (32 osoby), jednak 13 dzieci przedstawiło małe postacie dziadków. Sposób prezentowania babci oraz dziadka był zróżnicowany – 18 dzieci wykonało portrety dziadków, zaś 23 zaprezentowało całe postacie. U dziewczynek przeważały rysunki prezentujące babcię (11 osób), a u chłopców dziadków (16 osób). Niektóre dzieci (8 osób) narysowały zarówno babcię, jak też dziadka na jednym rysunku. Wszystkie babcie i dziadkowie byli uśmiechnięci oraz wyprostowani. U babć i dziadków przeważał kolor włosów brązowy. Niektórzy dziadkowie mieli włosy blond, czarne lub rude. Były również takie babcie i dziadkowie, którzy posiadali włosy koloru siwego. U dziadków zdarzały się też takie kolory włosów, jak niebieski czy różowy, a postacie z tym kolorem włosów były przedstawione w inny sposób, niż w rzeczywistości wyglądają. Większość dziadków miała na sobie ubrania o żywej kolorystyce, a tylko nieliczni byli ubrani w ciemny, czarny strój. Tylko 3 dzieci zauważyło u swoich dziadków zmarszczki i uwzględniło je na ich twarzach. Nieliczne dzieci u 8 babć i 3 dziadków narysowały okulary. Tylko 1 dziewczynka i 1 chłopiec dorysowali swojej babci kolczyki, bransoletkę i naszyjnik. Natomiast 1 chłopiec zrobił dziadkowi wąsy pod nosem w kolorze siwym. Z analizy rysunków dzieci w wieku 5 lat wynika, że zauważają oni mniej szczegółów w wyglądzie swoich dziadków niż dzieci 6-letnie. Większość dzieci narysowała babcię i dziadka bardzo realistycznie, tak jak rzeczywiście wyglądają. Badane dzieci mają dobre relacje ze swoimi dziadkami i postrzegają ich w pozytywnym świetle. Istotne jest też zwrócenie uwagi na to, jak dzieci 4-letnie przedstawiają swoich dziadków.



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

Źródło: badania własne.

Większość badanych dzieci w wieku 4 lat przedstawiała swoją babcię lub dziadka w postaci głowonogów. Ich rysunki miały niewiele szczegółów, a kolorystyka była przypadkowa. Zarówno dziewczynki, jak i chłopcy bardzo często obok postaci dziadków rysowali siebie. Zdecydowana większość dzieci (22 osoby) narysowała duże postacie dziadków, zajmujące znaczą powierzchnię kartki, a 11 postaci mniejsze, lecz stosunkowo większe od postaci dzieci. Dzieci 4-letnie przeważnie ukazywały dziadków jako całe postacie (28 osób), a tylko 5 dziewczynek stworzyło portret dziadków. Wśród dziecięcych prac przeważały obrazki przedstawiające babcię i dziadka na jednej kartce (15 osób), stojących blisko wnuka lub wnuczki. Dziewczynki częściej przedstawiały babcię (9 osób) niż dziadka (1 osoba), zaś chłopcy zaprezentowali 4 babcie i 4 dziadków. Zdecydowana większość babć i dziadków była uśmiechnięta i miała twarze skierowane na swojego wnuka. Tylko 1 dziewczynka i 1 chłopiec narysowali twarze dziadków odmiennie, jedni byli zdziwieni, inni smutni. Przeważnie babcie i dziadkowie mieli wyprostowaną postawę ciała, a tylko 2 dziadków było przygarbionych. Zaprezentowani dziadkowie posiadali różne kolory włosów – większość miała brązowy kolor włosów, występowały też włosy blond, rude i czarne. Nielicznym dziadkom wnuki rysowały włosy koloru siwego (3 osoby). Niektóre wnuki zrobiły dziadkom nierealistyczne kolory włosów: fioletowe, różowe, czerwone. U większości dziadków były zaznaczone kolorowe obszary imitujące ubrania. Ubrania te miały żywą kolorystykę, a tylko 2 dziadków miało ubiór koloru czarnego. Zdecydowana większość dzieci nie dostrzegała u swoich babć i dziadków oznak starości, takich jak zmarszczki czy też okulary na nosie. Tylko 1 dziewczynka narysowała babci zmarszczki, a 1 chłopiec i 1 dziewczynka dorysowali postaciom okulary. Również dziewczynki u 3 babć zaznaczyły naszyjnik na szyi oraz u 4 kolczyki w uszach. Na jednym obrazku dziewczynka przedstawiła atrybut starości u babci i dziadka, jakim jest laska, którą dziadkowie się podpierają. Z przedstawionego materiału wynika, że wnuki 4-letnie zauważają bardzo mało elementów typowych dla osób starszych. Większość dzieci postrzega dziadka i babcię jako miłe osoby, w których towarzystwie czują się dobrze. Bliskość postaci dziadków i wnuków na rysunkach może świadczyć o tym, że dzieci mają bardzo dobre relacje z dziadkami i łączy ich silna więź emocjonalna.

Podsumowanie

Po dokładnej analizie zebranych danych można stwierdzić, że badani dziadkowie i rodzice dzieci uważali, iż babcia oraz dziadek sprawują swoją rolę w różny sposób. Obie grupy wskazywały, że dziadkowie uczestniczą w wychowaniu swoich wnuków. Rodzice ponadto twierdzili, że są oni potrzebni w procesie wychowania najmłodszych i większość z nich stosuje się do wyznaczonych przez nich zasad w sprawie wychowania dzieci. Dziadkowie pisali, że w ramach wychowywania swoich wnuków bawią się z nimi i zabierają je na spacer. Również opiekują się nimi, przyprowadzają i odprowadzają je do przedszkola, uczą zasad moralnych i wprowadzają je w świat ról społecznych. Zarówno dziadkowie, jak i rodzice twierdzili, że babcia i dziadek dość często opiekują się wnukami przez dłuższy czas. Podczas zajmowania się nimi przekazują im wartości i tradycje rodzinne związane z obchodzeniem świąt religijnych i narodowych. Według nich najczęściej dziadkowie uczą wnuki szacunku do osób starszych. Rodzice podawali też, że babcia i dziadek najczęściej przekazują wnukom wiarę religijną i poczucie miłości. Rodzice i dziadkowie wskazywali też inne wartości przekazywane przez

dziadków. Według badanych rodziców i dziadków wnuki zostają zapoznane z tradycjami związanymi z obchodzeniem świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy, Odzyskania Niepodległości i Konstytucji 3 Maja. Dziadkowie angażują wnuki do uczestnictwa w święcie Bożego Ciała oraz Dnia Wszystkich Zmarłych. Badani dziadkowie podawali, że towarzyszą swoim wnukom podczas zabaw i wskazywali, w jaki sposób uszczęśliwiają swoje wnuki. Najczęściej obdarowują je prezentami i dają im słodycze. Natomiast rodzice wyrażali swoją opinię dotyczącą rozpieszczania wnuków przez dziadków i większość z nich uznała, że dziadek i babcia rozpieszczają swoje wnuki. Ponadto dziadkowie stwierdzili, że wobec wnuków najczęściej wypełniają funkcję aksjologiczną, kulturową i opiekuńczą, a w mniejszym stopniu socjologiczną, ekonomiczną oraz wychowawczą. Większość z nich była zdania, że jest życzliwa wobec wnuków i udziela im wsparcia, zaś pełniona rola jest dla nich przyjemnością. Zdecydowana większość dziadków i rodziców dzieci deklarowała, że wnuki mają bardzo dobre i dobre relacje z babcią czy dziadkiem, a ich kontakty najczęściej mają formę bezpośrednich spotkań. Niektórzy dziadkowie rozmawiają też z wnukami przez telefon oraz odwiedzają je przy okazji świąt.

Przedstawiony materiał dowodzi, że babcia i dziadek podejmują rozmaite działania wobec wnuków i wypełniają rolę dziadków na różny sposób. Mogę zatem stwierdzić, że moja hipoteza się potwierdziła. Założyłam, że babcia i dziadek inaczej podchodzą do swojej roli i rzeczywiście z moich badań wynika, że ich podejście jest nieco inne i podejmują w większym lub mniejszym stopniu działania wobec wnuków. Potwierdziło się także, że ponad połowa dziadków wobec wnuków spełnia funkcję aksjologiczną, kulturalną, opiekuńczą i wychowawczą. Natomiast rodzice dzieci byli zdania, że dziadkowie pełnią w różny sposób swoją rolę wobec wnuków. Ponad połowa z nich wskazała, że uczestniczą w wychowaniu swoich wnuków i realizują w rodzinie funkcję kulturalną, wychowawczą oraz po części opiekuńczą.

Jak wynika z dokonanych badań, wnuki postrzegają dziadków w pozytywnym świetle. Badane wnuki niezależnie od wieku przedstawiają swoich dziadków jako osoby uśmiechnięte, pełne życia i zadbane. Dziewczynki częściej rysowały babcię, a chłopcy dziadków. Wiele dzieci lubi w takim samym stopniu babcię i dziadka, dlatego narysowały obie osoby. Starsze wnuki, w wieku 5-6 lat, potrafią wskazać więcej szczegółów w wyglądzie swoich dziadków niż 4-latki. Niektóre dzieci zauważały u swoich dziadków zmarszczki, okulary i biżuterię. Wnuczki częściej niż wnuki wskazywały więcej szczegółów u dziadka i babci. Dzieci w większości używały żywych kolorów przy przedstawianiu dziadków, co może świadczyć o tym, że mają z nimi dobre stosunki. Zaprezentowane babcie i dziadkowie przeważnie byli przedstawiani jako postacie duże, co może potwierdzać, że zajmują oni szczególne miejsce w życiu wnuków i mają o nich dobre zdanie. Większości chłopców oraz dziewczynek nie przywiązuje szczególnej uwagi do wyglądu dziadka czy babci, a liczy się dla nich to, jakimi osobami są dziadkowie. Zarówno dziewczynki, jak też chłopcy mają dobre relacje z dziadkami. Konkludując, większość dziadków stanowi autorytet dla swych wnuków, dla najmłodszych są osobami godnymi zaufania, do których zawsze mogą zwrócić się o pomoc, gdy mają jakieś problemy. Wnuki mają pozytywne zdanie o dziadku oraz babci, bardzo ich lubią. Wypowiadają się o nich pozytywnie oraz wymieniają ich zalety. Postrzegają swoich dziadków jako osoby uśmiechnięte, miłe, dbające o siebie oraz cieszące się z życia. Są z nimi bardzo

zżyte i mają dobre relacje ze sobą, co przekłada się na pozytywny obraz babci i dziadka w oczach najmłodszych. Dziewczynki zauważają więcej szczegółów u swoich dziadków niż chłopcy. Zaprezentowany materiał dowodzi, że dziadkowie dla wnuków w wieku przedszkolnym są osobami wartościowymi, z którymi dzieci z chęcią przebywają, a dzieci mają pozytywne zdanie i stosunek do dziadków.

Postawiona przeze mnie hipoteza potwierdziła się. Założyłam, że ponad połowa spośród badanych dzieci postrzega swoich dziadków jako osoby miłe i ciepłe, z którymi lubią przebywać i rzeczywiście okazało się, że badane dziewczynki i chłopcy w wieku przedszkolnym lubią swoich dziadków oraz dziadkowie postrzegani są przez nich jako ciepłe i miłe osoby, w towarzystwie których dobrze się czują. Ponadto potwierdziło się to, że dziewczynki podczas przedstawiania dziadka lub babci na rysunkach uwzględniały więcej szczegółów w ich wyglądzie niż chłopcy.

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.
- Essen, K., Malinowska, A. (2015). Dziadkowie w życiu wnuków – obraz dziadków w podręcznikach dla edukacji wczesnoszkolnej. W: R. Bernatova, Z. Załona (red.), *Wartość relacji międzypokoleniowych* (s. 47-55). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Kałuba-Korczak, A. (2017). Dziadkowie przedszkolaków – sztafeta pokoleń. *Wychowanie w Przedszkolu*, 2(24), 3-7.
- Przygoda, A. (2015). *Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żywcok, A. (red.). (2013). *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Typy rodziny w rysunkach dzieci 5- i 6-letnich oraz różnice w postrzeganiu jej z perspektywy rodzica i dziecka

(Jennifer Sekuła¹)

Streszczenie

W niniejszym opracowaniu omówione będzie zagadnienie, jak dzieci w wieku 5-6 lat postrzegają swoją rodzinę. Przeprowadzone badania pedagogiczne ukazują, jakie rodziny rysują dzieci, a także różnice i podobieństwa w sposobie, w jaki dzieci i rodzice postrzegają strukturę oraz dynamikę rodziny. Wnioski z analizy dostarczają wglądu w emocjonalne i społeczne aspekty relacji rodzinnych, co może być użyteczne dla rodziców, nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: dzieci 5-6-letnie, rysunki, typologia rodziny, różnice, rodzina.

Summary

This article will analyze how children aged 5-6 perceive their family, based on their drawings. The research conducted compares these drawings with the drawn family, showing what kind of families the children draw, as well as differences and similarities in the way the children and parents perceive family structure and dynamics. The conclusions of the analysis provide insight into the emotional and social aspects of family relationships, which can be useful for parents, teachers and professionals working with children.

Keywords: 5-6 year old children, drawings, family typology, differences, family.

Wprowadzenie

Rodzina w rozwoju dziecka odgrywa kluczową rolę, kształtując jego relacje społeczne oraz poczucie tożsamości i przynależności. Od najmłodszych lat dzieci wyrażają swoje doświadczenia rodzinne za pomocą różnych form ekspresji, w tym rysunków, które mogą dostarczać cennych informacji o ich postrzeganiu rodziny oraz emocjonalnym stosunku do jej członków.

1. Definicyjne ujęcie rodziny w literaturze naukowej

W literaturze przedmiotu pojęcie rodziny uwzględnia się jako istotną potrzebę emocjonalną i społeczną. Człowiek w życiu odczuwa pragnienie oraz został stworzony do kochania i by być kochanym, a umożliwia to przynależenie do jednostki rodzinnej. To właśnie w niej przeżywa się najważniejsze momenty życia, najpierw będąc częścią tej rodziny, a następnie zakładając swoją własną (Błasiak, 2012, s. 11).

Znaczenie rodziny dla jednostki i jej ranga leżą niewątpliwie u podstaw szerokiego zainteresowania różnych dyscyplin naukowych. Rodziną zajmuje się historia i etnologia, które usiłują odtworzyć kolejne

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

fazy rozwojowe instytucji małżeństwa i rodziny [...]. Psychologia interesuje się doborem partnerów do małżeństwa [...] Ekonomia natomiast ukazuje materialne podłoże życia rodzinnego (Adamski, 2002, s. 9).

Rodzina jako grupa społeczna wzbudza ogromne zaciekawienie badaczy z różnych dziedzin naukowych. Badania przeprowadzane na jednostce rodzinnej nie są ograniczane jedynie do obszaru nauk psychologicznych. Jak można zauważyć, rodzina ciekawi pod każdym względem, poczynając od badania stanu ekonomicznego, poprzez badania możliwych konfliktów w niej występujących lub jej skład osobowy (Adamski, 2002, s. 9).

Pojęcie „rodzina” wywodzi się z języka prasłowiańskiego i ma związek z rzeczownikiem „ród”. Na początku słowo „rodzina” było rozumiane jako związek pokrewieństwa i powinowactwa pomiędzy osobami. W dzisiejszych czasach rodzinę definiuje się jako parę związaną małżeństwem i jej dzieci. I. Krasiejko jako rodzinę rozumie podstawową komórkę społeczną, która mieszka wspólnie, a także ich wartości, normy i cele są wspólnie przyjęte (2019, s. 11-12).

Rodziną jako podstawową jednostką budulcową zajmuje się W. Furmanek, według którego „Rodzina stanowi początek, źródło i punkt zbieżny relacji międzyludzkich. Znajduje się u podstaw narodu i jego społecznej świadomości. Jako pierwsza historycznie społeczność jest niejako pierwowzorem każdej społeczności, pierwotnym i podstawowym źródłem każdej więzi społecznej” (Furmanek, 2021, s. 205). W. Furmanek uznaje, że rodzina od momentu poczęcia, aż po śmierć jest obrońcą, którego zadaniem jest chronić oraz służyć życiu. Jest podstawową jednostką społeczeństwa, która ma bardzo duże znaczenie w środowisku (Ibidem, s. 206-207).

Zbliżoną treściowo definicję i obraz rodziny podaje J. Mizińska, która uznaje, że rodziny są jednostkami indywidualnymi (2011, s. 5):

Rodzina była pierwszym i najbliższym, najbardziej znajomym światem. Światem, w którym – i dla którego – zostaliśmy zrodzeni. Składającym się z rodziców, pary ludzi, którzy nas poczęli, pragnęli naszego pojawienia się, czekali na nasze przyjście z nadzieją i miłością – niejako aprioryczną – kochając bowiem dziecko jeszcze przed jego ujrzeniem i poznaniem (Mizińska, 2011, s. 17).

Według poglądu tej autorki, taką rodzinę należy formować i organizować, będąc jej elementem, który bierze czynny udział, jest ona także punktem, od którego zaczyna się życie. Nie liczy się to, jaka to rodzina – pełna, patologiczna czy adopcyjna – gdyż kiedyś człowiek został spłodzony przez rodziców, dzięki czemu stał się członkiem jakiejś jednostki, grupy (Ibidem, s. 142).

Reasumując, rodzina jest instytucją, która dąży do poprawienia bieżącego stanu rzeczy, tak by osiągnąć szczęście i spełnienie w codziennym życiu osób należących do niej. Jest to więź zawierana poprzez biologię, ale także poprzez emocje, materię otaczającą bliskich i kulturę międzyludzką. Pozwala to rozwijać się członkom rodziny oraz przystosowywać się do interakcji w społeczeństwie, nie ograniczając się do grup bliskiego środowiska, takich jak krewni lub sąsiedztwo, lecz także mających szerszy zasięg jak grupy narodowe lub klasowe. Jest to źródło natury społecznej, która jest w człowieku i pozwala rozwijać jego osobowość oraz bycie jednostką indywidualną. Można także uznać, że rodzina jest początkowym etapem wprowadzającym do kolejnych faz życia, w którym to młodsze pokolenia zakładają swoje rodziny (Kocik, 2006, s. 59).

Poruszany powyżej temat rodziny w ujęciu definicyjnym należałoby dopełnić o funkcje, które powinna spełniać w stosunku do członków tej instytucji, uwzględniając, że jej głównym zadaniem – jako jednostki – jest wychować młode pokolenia i wywierać wpływ na ich zachowanie (Krzesińska-Żach, 2007, s. 25).

Funkcje rodziny określił S. Kawula, którego przytoczył M. Musioł w książce *Media w procesie wychowania*, gdzie wymienione zostały 4 główne, a jednocześnie podstawowe funkcje rodziny:

- „– biologiczno-opiekuńcza (płodzenie dzieci, opieka nad nimi),
- kulturalno-towarzyska (organizowanie wypoczynku, zabawy),
- ekonomiczna (prowadzenie gospodarstwa domowego),
- wychowawcza (wdrażanie dzieci do życia w społeczeństwie)” (Kawula, 1997; za: Musioł, 2007, s. 133).

W każdej funkcji autor ten uwzględnił podstawowe potrzeby dziecka nie tylko po narodzinach, ale także w wieku późniejszym. Wymienione są tutaj zarówno dobra materialne, jakie rodzina musi zapewnić dziecku podczas wychowywania, ale także potrzeby przystosowania i życia w społeczności, które musi zaspokajać najpierw w najbliższej rodzinnej, a następnie w szerszej grupie społecznej. Rodzina w wielu kulturach jest odpowiedzialna za tworzenie osobowości dziecka, odpowiada za to, jakie zmiany zachodzą w dziecku i kształtuje poczucie tożsamości, co można uznać za kolejną dodatkową funkcję rodziny (Musioł, 2007, s. 133-134). J. Nowak, pisząc o funkcjach rodziny, stwierdza, że S. Kawula w sposób całościowy uwzględnił zadania, które rodzice podejmują w stosunku do swoich dzieci, gdy stają się ich przewodnikami wprowadzającymi je w świat (Nowak, 2011, s. 19).

K. Pierzchała uznaje, że funkcje rodziny to cele, które obiera rodzina i dąży do nich w swoich działaniach. Głównym celem rodziny jest zaspokajanie potrzeb jej członków. Autor ten podzielił funkcje na dwie grupy: instytucjonalne, czyli takie, które odnoszą się do rodziny jako jednostki społecznej i odpowiadają za włączanie jej w inne grupy społeczne, a także osobowe, które dotyczą jednostki rodzinnej jako społecznej grupy. Do funkcji instytucjonalnej zalicza:

- prokreacyjną lub biologiczną;
- ekonomiczną;
- opiekuńczą;
- socjalizacyjną;
- stratyfikacyjną;
- integracyjną;

Funkcje osobowe to z kolei:

- małżeńska,
- rodzicielska,
- braterska (Pierzchała, 2021, s. 73).

Autor ten rozpatruje funkcje rodziny też w aspekcie zmienności i trwałości, gdzie możliwe jest podzielenie ich na pierwszorzędne oraz drugorzędne. W funkcji pierwszorzędnej wymienia się takie funkcje, jak: socjalizacja, prokreacja i miłość, natomiast w funkcji drugorzędnej są to funkcje: ekonomiczne, opiekuńcze, religijne, stratyfikujące i rekreacyjne (Ibidem, s. 73).

Podsumowując zatem temat funkcji, jakie rodzina ma za zadanie spełniać, obejmuje się wszystkie wyżej wymienione cele, do których powinna zmierzać rodzina w swoim działaniu. Funkcje ujmują każdy z aspektów życia człowieka, co umożliwia łatwe zaspokajanie potrzeb i spełnianie obowiązków, które jednostka ma obowiązek zaspokajać od chwili poczęcia dziecka jako instytucja odpowiedzialna za nie (Adamski, 2002, s. 36).

2. Typologia rodziny

W literaturze przedmiotu występuje spora liczba definicji rodziny proponowanych przez licznych autorów, co świadczy o braku sztympowych kategorii pomagających w stworzeniu jednolitej definicji i różnorodności w tym obszarze. Podobnie jest z typologią rodziny. Przypatrując się typologii rodziny, można wyróżnić wiele definiujących ją układów. Te z kolei są zależne od kryteriów, takich jak: środowisko, w którym żyje rodzina, forma małżeństwa, władzy, prestiżu i formy, w jakiej jest utrzymana (Śmigielski, 2014, s. 23).

W. Śmiglewski w opracowaniu typologii rodziny dokonał jej podziału ze względu na liczbę członków, a także formę rodziny i małżeństwa. Proponuje też podział ze względu na źródło utrzymania, miejsca zamieszkania oraz kryterium prestiżu i władzy w rodzinie. Taki podział rodziny zawiera następujące typy:

- nuklearny, który składa się z 2 pokoleń: rodziców i dzieci. Cechuje się on wspólnym mieszkaniem i wspólnym prowadzeniem gospodarstwa domowego. Ten model rodziny jest popularny w nowoczesnym społeczeństwie. Dzieci w takiej rodzinie mogą być własne lub adoptowane, a w przypadku rodziców może wystąpić sytuacja, w której jest tylko jedno z nich. Ze względu na charakterystykę takich rodzin mogą być one określane jako małe lub małżeńskie;
- poszerzony nazywany jest także rodziną wielopokoleniową lub dużą. W jej skład wchodzi dwie lub kilka rodzin nuklearnych. Taki model zazwyczaj organizacyjnie jest podporządkowany jedynie rodzinnemu kierownictwu. We wspólnym mieszkaniu mieszkają min. 3 pokolenia. Władza w takich rodzinach jest w rękach osoby, która im przewodzi – zazwyczaj to najstarszy mężczyzna. Ten typ rodziny w społeczeństwie jest coraz rzadziej spotykany;
- zmodyfikowana rodzina poszerzona cechuje się związkiem nuklearnych rodzin, które są częściowo zależne od siebie. W rodzinie utrzymywane są bliskie więzi i nie występuje tu żaden podział autorytarny. Jest to jeden z najczęściej spotykanych typów rodziny (Śmigielski, 2014, s. 23-26).

Podział rodziny ze względu na formę małżeństwa przedstawiony jest następująco:

- rodzina monogamiczna, która jest oparta na małżeństwie składającym się z 1 mężczyzny i 1 kobiety. Typ monogamiczny można podzielić na 2: konsekwentny – gdzie małżonkowie żyją ze sobą do momentu śmierci oraz seryjny – w którym po upływie pewnego czasu małżonkowie zmieniają partnerów, co wiąże się z pojawieniem się nowego potomstwa;
- rodzina poligamiczna oparta jest na małżeństwie przedstawiciela jednej płci wkraczającego w związek małżeński z przedstawicielami płci przeciwnej. Wyróżnia się w poligamicznym typie poligynie, czyli jeden mężczyzna może ożenić się z kilkoma kobietami lub poliandrię, gdzie to kobieta wychodzi za mąż za kilku mężczyzn.

W podziale dokonany ze względu na źródło utrzymania rodziny wyróżnione zostały następujące typy rodziny:

- chłopska, gdzie jedynym źródłem utrzymania jest dochód otrzymywany z gospodarstwa wiejskiego. Pracują tam wszyscy zdolni do tego członkowie rodziny. Wymieniane są różne typy rodzin o charakterze chłopskim, gdzie dochód dostarczany jest z gospodarstwa oraz innego elementu: chłopsko-urzędnicza, dodatkowy dochód z urzędniczej pracy, chłopsko-robotnicza z pracy w przemyśle;
- robotnicza, w której dochód to praca najemna;
- inteligencka, której członkowie rodziny pracują umysłowo.

Charakterystycznymi rodzinami, które zostały wymienione ze względu na otaczające środowisko, są:

- miejska rodzina mieszka na terenie miasta. Ze względu na jego wielkość wyróżnia się wielkomiejską i małomiasteczkową;
- wiejska rodzina mieszka na wsi. Do tego typu rodzin można zaliczyć chłopską, robotniczą oraz inteligencką.

Uwzględniając kryterium prestiżu i władzę w rodzinie, można ją podzielić na:

- matriarchalną, w której to kobiety są decyzyjnymi osobami, a na czele stoi najstarsza z rodu;
- patriarchalną, gdzie to mężczyzna jest uznawany za ważniejszego oraz podejmującego decyzje,
- egalitarną, czyli partnerską, gdzie jest równość praw i obowiązków (Ibidem).

Poruszając tematykę typologii rodziny, warto również przytoczyć podział, który opracował M. Musioł, gdyż jest on ważny dla procesu wychowania w rodzinie. Autor wymienia rodzinę pełną, niepełną, zrekonstruowaną, adopcyjną oraz zastępczą i jest to podział dokonany ze względu na więź społeczną, opisany następująco:

- w skład rodziny pełnej wchodzi małżonkowie i dzieci. Może ona być dwu- lub wielopokoleniowa i jest pożądana, biorąc pod uwagę rozwój oraz proces wychowania dziecka;
- niepełna posiada 1 z rodziców i dzieci. Można wyróżnić kilka typów rodzin niepełnych ze względu na ich przyczyny powstawania. Gdy samotna jest matka, wymienia się rodziny rozbite, osamotnione i niepełne biologicznie. Natomiast jeżeli samotny jest ojciec, wtedy mówi się o rodzinach niepełnych biologicznie oraz niepełnych czasowo. Czynniki, które mogą decydować o charakterze rodziny mogą być śmierć współmałżonka, rozwód bądź separacja. Czasami występuje choroba, dziecko pozamałżeńskie, ale także pobyt za granicą w celach zarobkowych;
- zrekonstruowana rodzina powstaje w momencie, gdy jedno z rodziców, które jest samotne, wchodzi w związek przez wyjście za mąż lub ożenienie się. W tym typie mogą wystąpić trudności w wychowaniu, gdy partner lub partnerka będą traktowani przez dzieci jako ich konkurencja;
- adopcyjna rodzina składa się z członków niespokrewnionych ze sobą biologicznie. Wyjątkiem może być, gdy część dzieci ma biologiczne więzi, a reszta jest adoptowana;

- zastępcza tworzona jest dla dzieci, którymi rodzice nie są w stanie się zająć lub nie chcą. Nie jest to jednak rodzina adopcyjna. Taką rodziną mogą być krewni dzieci (Musioł, 2007, s. 134-136).

Inne kryterium podziału uwzględnia liczebność rodziny. Podaje się tu rodzinę nieliczną, średnio liczną i bardzo liczną. Rodzina nieliczna może mieć problemy z socjalizacją, zwłaszcza gdy jest w niej jedynie rodzice lub opiekunowie, a maksymalna liczba dzieci to 2. Średnio liczna składa się z opiekunów lub rodziców i maksymalnie 4 dzieci. Występują w niej optymalne warunki socjalizacji. Bardzo liczna rodzina liczy od 4 dzieci wzwyż i rodziców czy opiekunów. Jej proces socjalizacji może być zakłócony, biorąc pod uwagę złożone stosunki interpersonalne (Ibidem).

Jako ostatnią przytoczoną przez M. Musiała za S. Kawulą jest klasyfikacja typów rodziny, dokonana ze względu na klasyfikację i funkcjonalność lub dysfunkcyjność rodziny. Dysfunkcyjność została podzielona na rodzinę niewydolną wychowawczo oraz patologiczną. Niewydolna została sklasyfikowana przez uwzględnienie zaburzeń we współżyciu rodzinnym i przez życiowe niepowodzenia, które przeżywają członkowie. Są to bardzo często rodziny niekompletne i z niskim statusem materialnym. Rodzina patologiczna natomiast przejawia się kolizją członków z prawem i jako jej członków zalicza się przestępców, alkoholików, narkomanów i osoby uchylające się od pracy uczciwej (Kawula, Brągiel, Janke, 1997; za: Musioł, 2007, s. 137).

Podsumowując, na typy rodzin, jakie funkcjonują w społeczeństwie, wpływa wiele różnorodnych czynników. To one określają, jakie tworzone są modele rodziny. Można je rozpatrywać ze względu na to, jakie są małżeństwa, jaka jest liczba członków rodziny, kto sprawuje władzę w rodzinie oraz status społeczny czy wyznanie (Żurek, 2001; Szlendak, 2010; za: Kiliszek, 2019, s. 80-81).

3. Metodologia badań własnych

Celem zaprojektowanych i przeprowadzonych badań było zebranie rysunków rodziny dzieci 5-6-letnich i ich analiza pod względem typologii rodziny oraz różnic w jej postrzeganiu przez rodziców i dzieci. Problemy badawcze stanowiły pytania:

- Jakie typy rodzin były przedstawiane przez badane dzieci 5-6-letnie na rysunkach?
- Czy i jakie różnice wystąpiły w postrzeganiu rodziny przez rodziców i dzieci?

Metodą, za pomocą której zebrano materiał badawczy, wybrano metodę sondażu i analizę dokumentów, a narzędziami były: arkusz analizy rysunku dziecka w wieku 5-6 lat, kwestionariusz indywidualnego wywiadu i kwestionariusz ankiety dla rodziców dzieci 5-6-letnich.

Wyniki badań, które zostaną przedstawione poniżej, przeprowadzone zostały z udziałem dzieci w wieku 5 i 6 lat, uczęszczających do przedszkoli na terenie gminy Grybów i Korzennej. Łączna liczba dzieci to 100. W Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Siołkowej funkcjonują 2 oddziały, do których uczęszczają dzieci w wieku 5-6 lat. Oddział „Maluchy” liczy 25 dzieci w wieku od 3 do 5 lat, w tym 8 dzieci w wieku 5 lat (5 chłopców, 3 dziewczynki), oraz oddział „0” składa się z 25 dzieci: 4 dzieci jest w wieku 5 lat (1 chłopiec, 3 dziewczynki) oraz 21 dzieci w wieku 6 lat (12 chłopców, 9 dziewczynki). Przedszkole Samorządowe pod „Topolą” w oddziale „Słoneczka” liczy 25 dzieci w wieku 6 lat (16 chłopców, 9 dziewczynki). Niepubliczne Przedszkole

„Akademia Przedszkolaka” w grupie „Biedronki” liczy łącznie 25 dzieci, z czego podczas badania obecnych było: 19 dzieci w wieku 5 lat (9 chłopców, 7 dziewczynek) oraz 6-letnich (3 dziewczynki). W Niepublicznym Przedszkolu Językowym „Bajka” do grupy „Starszaki” uczęszcza 26 dzieci w wieku 6 lat, z których podczas badań obecnych było 23 (12 chłopców i 11 dziewczynek). Kwestionariusze ankiety zostały rozdane rodzicom wszystkich badanych dzieci, przy czym każdy otrzymał 1 arkusz, co łącznie dało 100 arkuszy.

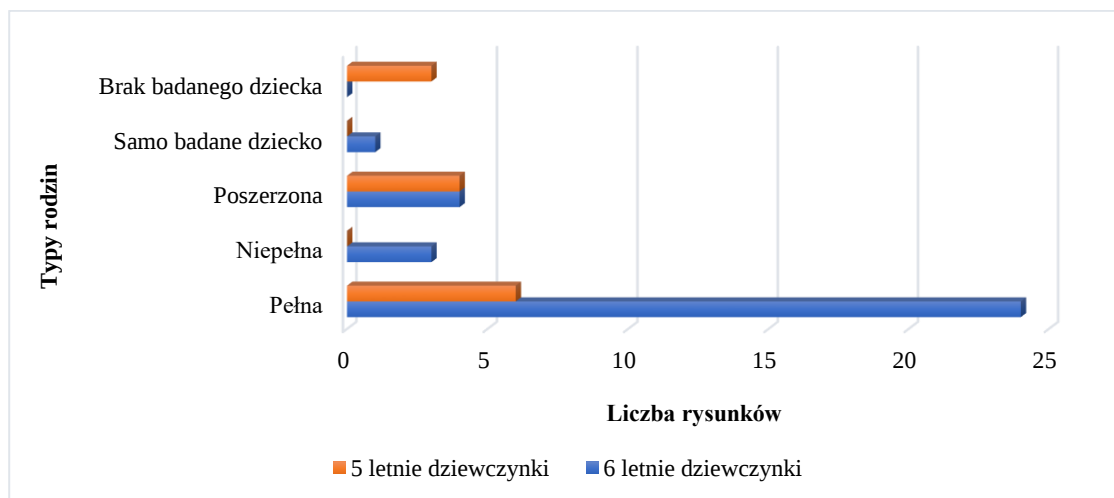
Przeprowadzenie badań miało miejsce w lutym 2023 roku w 4 placówkach na terenie gminy Grybów i Korzennej. Realizacja badania wymagała zgody rodziców, dzieci i dyrekcji. Rysunki rodziny były wykonywane indywidualnie przez każde dziecko. W trakcie tej aktywności obserwowano dzieci i rejestrowano spostrzeżenia w arkuszu obserwacji oraz arkuszu analizy rysunku. Po zakończeniu wykonywania rysunków przeprowadzono z każdym dzieckiem indywidualny wywiad na temat rysunku. Ostatecznie zebrano 100 rysunków rodziny, wykonanych przez dzieci 5-6-letnie. Do każdego dołączono arkusz obserwacji, analizy rysunku oraz wywiad indywidualny z dzieckiem 5-6-letnim. Zebrane materiały posłużyły jako podstawa do dokładnej analizy danych, której wyniki przedstawiono poniżej. Rozdystrybuowano 100 ankiet wśród rodziców dzieci uczestniczących w badaniu. Rodzice dostarczyli 50 egzemplarzy, co stanowi połowę wszystkich. Zebranie tych danych miało istotny wpływ na wyniki moich badań i ich analizę.

4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Typy rodzin przedstawianych przez dzieci 5-6-letnie na rysunkach

Poniżej znajduje się analiza typologii rodzin, jakie były przedstawiane przez badane dzieci na rysunkach. By je rozróżnić, analizie poddałam typy rodzin, jakie zostały narysowane, skład osobowy i liczbę osób zaliczonych do niej przez dzieci.

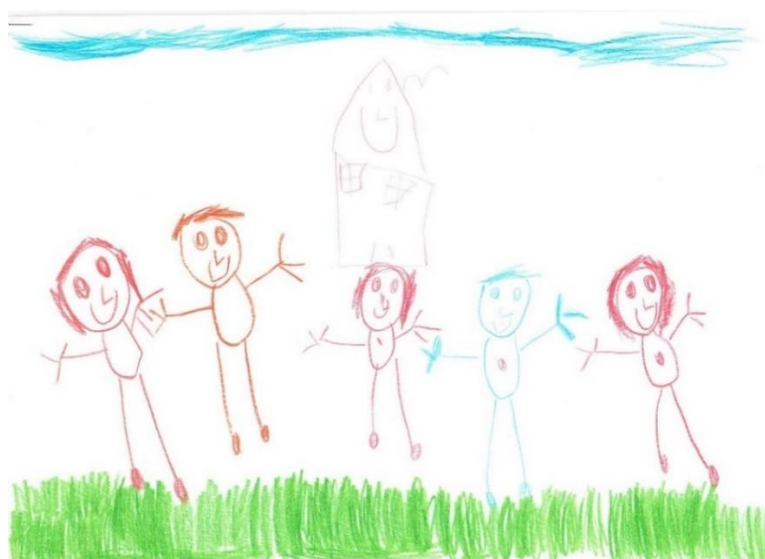
Każda rodzina tworzy pewną strukturę, zależną od warunków środowiskowych, formy małżeństwa, prestiżu czy władzy. Zobrazowane typy rodzin na rysunkach dzieci są fundamentem ich rozwoju, aktywności, przyswajania wartości, jakie w danej strukturze są przekazywane. Na rysunkach 2 i 3 przedstawione zostały wyniki badań dotyczących typologii rodziny w oparciu o wywiad indywidualny z dziewczynkami i chłopcami w wieku 5-6 lat.



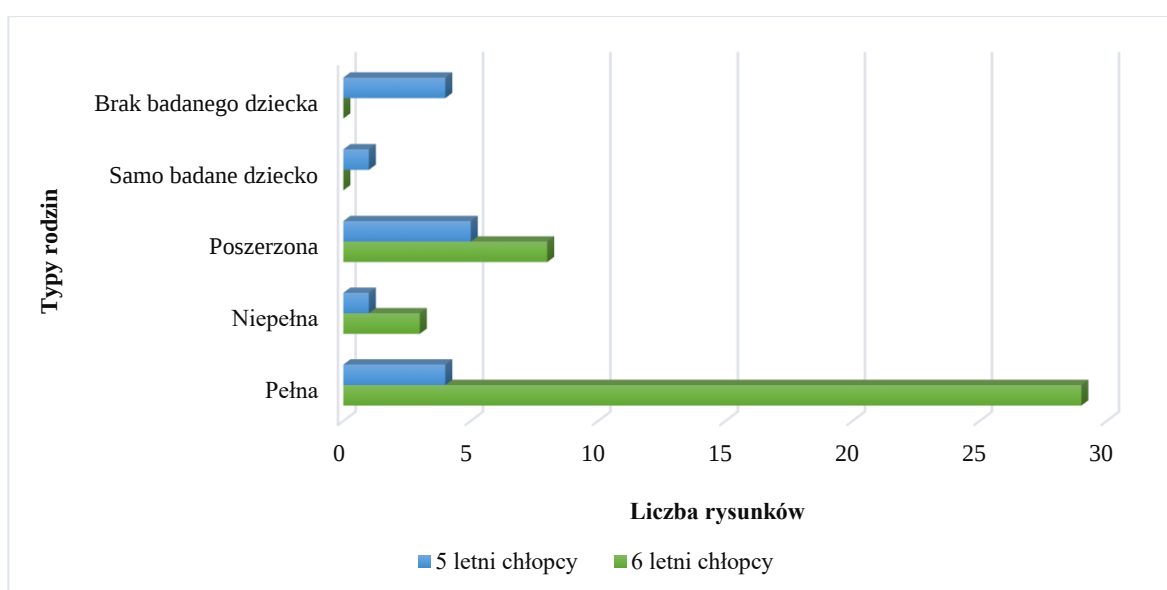
Rysunek 1. Typy rodzin na rysunkach 5- i 6-letnich dziewczynek (N=45).

Źródło: badanie własne.

Z danych ilościowych zaprezentowanych wyżej wynika, że najczęstszym typem rodziny, który był rysowany przez dziewczynki w wieku 5 lat, jest: typ rodziny pełnej, gdzie ukazana jest mama, tata i ich dzieci (np. praca Marceliny, lat 5). Narysowało go 6 dziewczynek. Następnym najczęściej występującym typem jest rodzina poszerzona. Przez 4 badane uwzględnieni tutaj zostali rodzice, dzieci i dodatkowi członkowie rodziny. Rysunki, na których umieszczeni zostali członkowie rodziny, a badane dziecko nie zostało narysowane, to prace 3 dziewczynek. Żadna badana 5-latka swojej rodziny nie określiła jako niepełnej. Nie było również rysunku, na którym była tylko badana dziewczynka. 24 dziewczynki z grona 6-latek jako typ swojej rodziny narysowały rodzinę pełną, 4 dziewczynki narysowały rodzinę poszerzoną, a 3 rodzinę niepełną. Jedna 6-latka narysowała tylko siebie na rysunku jako swoją rodzinę, nie uwzględniając innych osób. W badanej grupie nie było 6-latki, która pominęłaby swoją osobę na rysunku.



Praca plastyczna 1. Marcelina, 5 lat.



Rysunek 2. Typy rodzin na rysunkach 5- i 6-letnich chłopców (N=55).

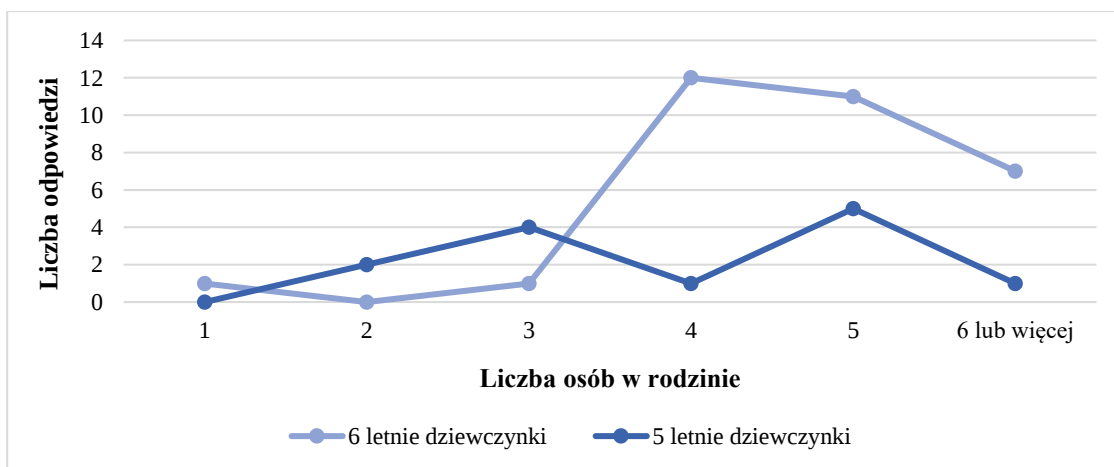
Źródło: badanie własne.

Rysunek 2 przedstawia rodziny chłopców w wieku 5 i 6 lat. Analizując dane ujęte na rysunku 2, można stwierdzić, że najczęściej powtarzającym się typem rodziny na rysunkach chłopców w wieku 5 lat jest typ pełny i rysunki, gdzie brak jest ich samych. Takie typy rodziny zostały narysowane po 4 chłopców. Rodzinę niepełną, gdzie brakuje jednego z rodziców, w której wychowuje się badany, narysowało 3 chłopców, z czego jeden na swoim rysunku narysował dodatkowych członków dalszej rodziny. Rodzinę poszerzoną przedstawiło 3 chłopców. Jeden z badanych 5-latków narysował tylko siebie na rysunku. Z danych zaprezentowanych na rysunku 3, w odniesieniu do 6-letnich badanych chłopców, zauważa się, że najliczniejsza grupa, składająca się z 29 badanych, narysowała rodzinę pełną, 6 zobrazowało typ rodziny poszerzonej. 5 chłopców wychowuje się w rodzinie niepełnej, z czego 2, podobnie jak w grupie młodszej wiekowo, poszerzyło swoją rodzinę o innych członków, takich jak dziadkowie, kuzynostwo czy cioce. Wszyscy badani 6-letni chłopcy pojawili się na rysunkach w towarzystwie innych członków rodziny.

W świetle prowadzonych badań istotne było, by dowiedzieć się, z ilu osób składa się rodzina badanych dzieci 5-6-letnich. Liczebność rodziny jest istotna dla samego jej istnienia. Może decydować o tym, w jaki sposób członkowie rodziny będą w niej funkcjonować, rozwijać się lub jaka będzie ich sytuacja ekonomiczna. Do zebrania tego materiału wykorzystany został arkusz analizy rysunku dziecka 5-6-letniego, a otrzymane wyniki badań przedstawione zostały na rysunkach 3 i 4.



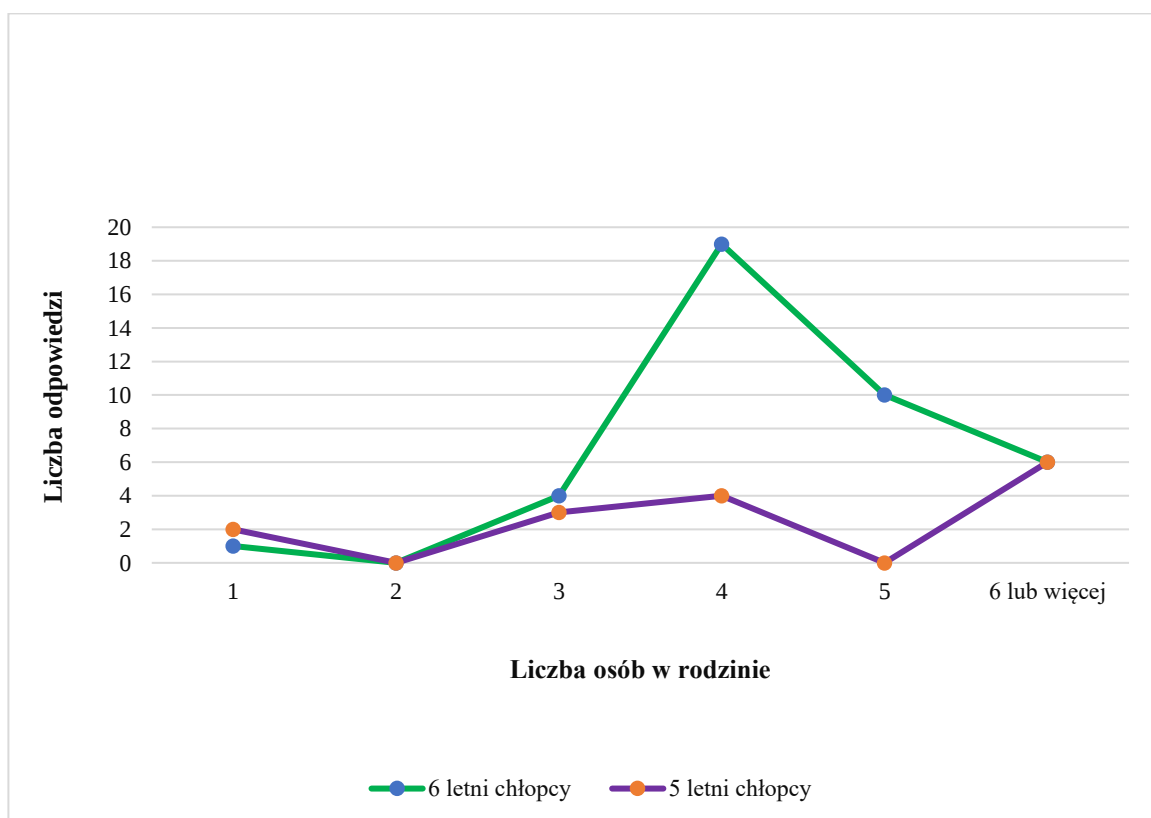
Praca plastyczna 2. Konrad, 6 lat.



Rysunek 3. Liczba osób w rodzinie dziewczynek w wieku 5 i 6 lat (N=45).

Źródło: badanie własne.

Z zaprezentowanych na rysunku 4 danych odczytać można, że badane 5-latki najczęściej rysowały rodziny pięcioosobowe – 5 dziewczynek, a trzyosobowe – 4 badane. Rysunek, na którym były 2 osoby, narysowały 2 dziewczynki. Rodzinę liczącą 4 osoby narysowała 1 dziewczynka 6-letnia. Również 1 dziewczynka narysowała rodzinę składającą się z 6 lub więcej osób. Ani 1 badana 5-latka nie przedstawiła rodziny składającej się z tylko 1 osoby. Dziewczynki w wieku 6 lat, w liczbie 12, rodziny czteroosobowe, pięcioosobowe narysowało 11 badanych. Rodziny sześcioosobowe lub z większą liczbą osób narysowało 7 badanych, 1 dziewczynka narysowała rodzinę trzyosobową, również 1 z badanych narysowała tylko 1 osobę na rysunku. Rodziny dwuosobowej nie narysowała żadna badana.

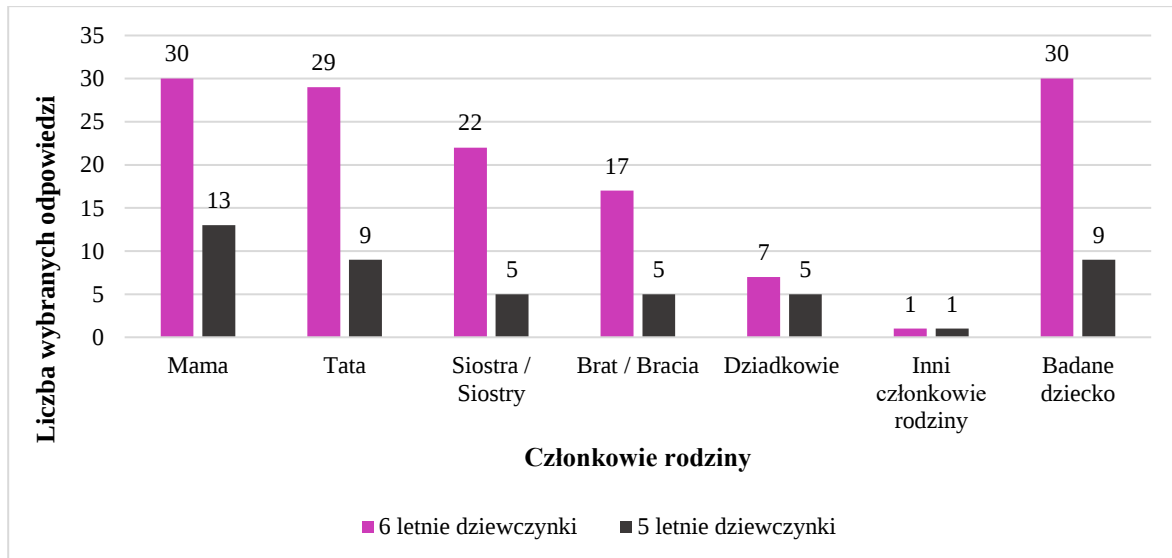


Rysunek 4. Liczba osób w rodzinie chłopców w wieku 5 i 6 lat (N = 55).

Źródło: badanie własne.

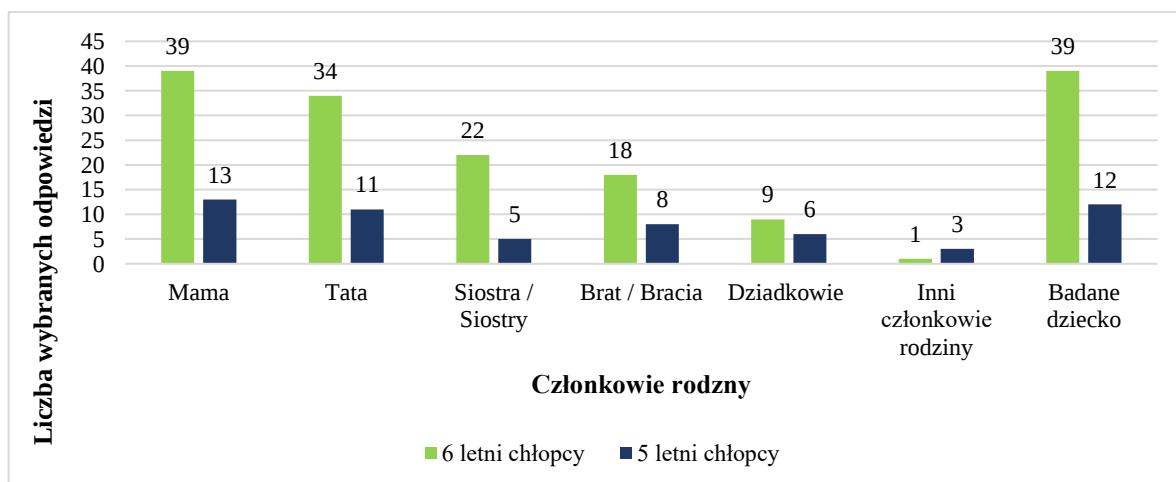
Na podstawie danych prezentowanych na rysunku 4 można stwierdzić, że wśród 5-letnich chłopców w rodzinie sześcioosobowej lub większej wychowuje się 6, zaś w czteroosobowej rodzinie 4 badanych. Pośród badanych 5-latków znajduje się 3, którzy narysowali trzyosobową rodzinę i 2, którzy przedstawili na rysunku 2 osoby. Pośród 5-latków rodziny dwuosobowe i pięcioosobowe nie pojawiły się. Najwięcej chłopców w wieku 6 lat – aż 19, wychowuje się w rodzinie czteroosobowej, a 10 w pięcioosobowej. Natomiast 6 chłopców dorasta w rodzinie liczącej 6 osób lub więcej, a 1 ukazał rodzinę jednoosobową. Żaden chłopiec nie wychowuje się w rodzinie dwuosobowej.

Celem doprecyzowania typologii rodziny należy przeanalizować dokładny skład rodziny, jaki przedstawiony został na rysunkach dzieci, uwzględniając podział na dziewczynki 5-6-letnie (rysunek 5) oraz 5-6-letnich chłopców (rysunek 6).



Rysunek 5. Członkowie rodziny na rysunkach dziewczynek w wieku 5 i 6 lat (N=45).
Źródło: badanie własne.

Osoby, które tworzą rodzinę, decydują o jej charakterze i strukturze. Analiza relacji pomiędzy członkami rodziny pozwala zrozumieć jej dynamikę i różnorodność ról, które przyjmują poszczególni członkowie rodziny. W kontekście problematyki badań własnych omówione dane zostały przedstawione na rysunku 6, a dotyczą poszczególnych członków rodziny rysowanych na rysunkach dziewczynek w wieku 5-6 lat. Na podstawie tych danych w grupie 5-latek można zauważyć, że mama została narysowana przez 13 dziewczynek. Tata i badane dziecko pojawili się u 9 badanych. Zarówno siostry, jak i bracia w różnej liczebności oraz dziadkowie byli uwzględniani przez 5 dziewczynek w wieku 5 lat. Tylko 1 badana dziewczynka na swoim rysunku przedstawiła innych członków, których zaliczała do swojej rodziny. Analizując rysunki 6-letnich dziewczynek, zauważyć można, że mama i sama badana pojawiły się na rysunkach 30 dziewczynek. Postać taty jest zbliżona liczbą do mamy, gdyż został on narysowany 29 razy przez 6-latkę. Następnymi najczęściej rysowanymi członkami rodziny przez dziewczynki byli kolejno: siostra, która narysowana została przez 22 badane, a także brat, który pojawił się na 17 rysunkach. Dziadkowie na rysunkach zostali ukazani przez 7 dziewczynek, a inne postacie rysowane przez dzieci znalazły się tylko na 1 rysunku.



Rysunek 6. Członkowie rodziny na rysunkach chłopców w wieku 5 i 6 lat (N=55).
Źródło: badanie własne.

Chłopcy 5-letni na swoich rysunkach przedstawiali osoby, które są dla nich bliskie i które włączali w poczet swojej rodziny. 13 badanych chłopców narysowało mamę, a 12 samego siebie, zaś ojcowie zostali uwzględnieni przez 11 badanych. Bracia zostali wzięci pod uwagę przez 8 chłopców, dziadkowie przez 6, a siostry przez 3. Na swoich rysunkach dzieci 5-latków innych członków rodziny ukazały 3 razy. Dane na rysunku 7, dotyczące członków rodziny chłopców w wieku 6 lat, przedstawiają się tak: mama i badane dziecko zostali przedstawieni na rysunkach przez 39 chłopców, tata przez 34, a siostry przez 22 badanych w tej grupie wieku. Bracia ujęci zostali przez 18 chłopców, dziadkowie przez 9. Tylko 1 raz inni członkowie rodziny zostali zawarci na rysunku.

W oparciu o wywiad indywidualny z dziećmi 5-6-letnimi wszyscy badani w odpowiedzi na pytanie, kogo narysowali, odpowiadali, że jest to ich rodzina.

Podsumowując, na podstawie przeprowadzonej analizy wyników badań można stwierdzić, że większość badanych dzieci – 63% – wychowuje się w rodzinie pełnej (30% dziewczynek, 33% chłopców), rysując typowy schemat rodziców i ich potomstwa. Typ rodziny poszerzonej, w której poza rodzicami oraz dziećmi uwzględnieni zostali dziadkowie, ciocie, kuzynostwo itp. przedstawiło 17% badanych dzieci (8% dziewczynek, 9% chłopców), a rodziny niepełne 11% (3% dziewczynek, 8% chłopców). W rodzinach niepełnych podczas przeprowadzania wywiadu indywidualnego z dzieckiem na pytanie, czy kogoś nie narysowały lub pominęły większość dzieci odpowiadała, że nikt nie został pominięty i na rysunkach ukazały wszystkich swoich bliskich. Uwzględniając definicję typologii rodziny niepełnej, w skład której wchodzi tylko 1 rodzic oraz jego potomstwo, zaznaczyć należy, że w grupie 5-6-latków 3 chłopców swoją rodzinę niepełną powiększyło o dodatkowe osoby, a 7% grupy badawczej (3% dziewczynek, 4% chłopców) nie narysowało siebie. Jako przyczynę tego braku najczęściej podawały, że zapomniały o sobie lub nie chciały się przedstawiać na rysunku. Najmniejsza liczba, gdyż 2%, badanych dzieci (1% dziewczynek, 1% chłopców) na rysunkach narysowała tylko siebie, tłumacząc, że na rysunku nie chciały nikogo innego rysować.

Chcąc dobrze zrozumieć typologię rodzin dzieci 5-6-letnich, rozpatrzona została też liczebność rodzin. W opracowaniu statystycznym całej badanej grupy zauważyć można, że najliczniejszą grupą jest rodzina czteroosobowa, którą narysowało 36% dzieci (13% dziewczynek, 23% chłopców), a u 26% badanych pięcioosobowa (16% dziewczynki, 10% chłopcy). Sześćosobowe rodziny lub większe zaprezentowało 20% 5-6-latków (8% dziewczynki, 12% chłopcy) i najczęściej były to rodziny poszerzone o dziadków, wujostwo itp. 12% grupy badawczej (5% dziewczynki, 7% chłopcy) swoją rodzinę ukazało w składzie trzyosobowym. Rodziny jednoosobowe 4% (1% dziewczynki, 3% chłopcy) i dwuosobowe 2% (2% dziewczynki) to rodziny, które należą do rodziny niepełnej.

By dobrze określić typologię rodziny, oprócz ustalenia jej liczebności, analizie poddani zostali członkowie rodziny wchodzący w jej skład. Najczęściej pojawiającymi się osobami na rysunkach są: mama, którą narysowało 95% badanych (43% dziewczynki, 52% chłopcy), badane dziecko – 90% (42% dziewczynki, 39% chłopcy) i tata – 83% (45% dziewczynki, 38% chłopcy). Jeśli chodzi o rodzeństwo dzieci 5-6-letnich, swoje siostry narysowało 54% badanych (27% dziewczynki, 27% chłopcy), zaś braci – 48% (26% dziewczynki, 22% chłopcy). Dziadków uwzględniło 27% grupy badawczej (12% dziewczynki, 15% chłopcy), a 6% badanych (2% dziewczynki, 4% chłopcy) innych członków rodziny.

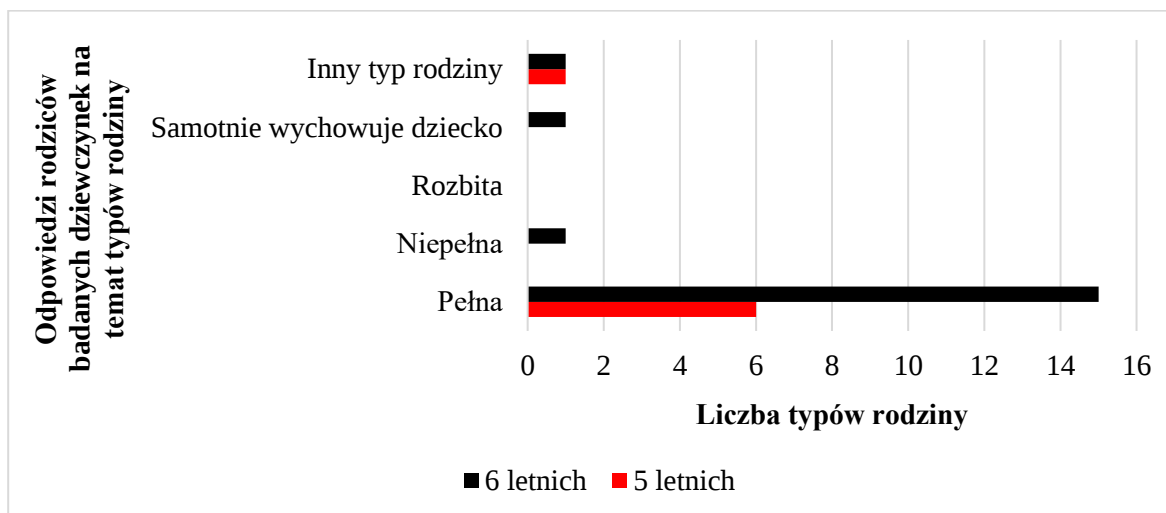
Podczas wywiadu z dziećmi zadane zostało im pytanie odnośnie do tego, jaką rodzinę narysowali. Wszystkie badane dzieci na to pytanie odpowiadały, że jest to ich rodzina, w której się wychowują, wskazując na rysunku poszczególnych członków rodziny, celem wyjaśnienia, kto jest kim.

Analizując zebrane dane, zauważyć można, że dzieci ukazują swoje rodziny głównie przez pryzmat najbliższych im osób: rodziców, rodzeństwa i dziadków. Obecność rodziców na rysunkach potwierdza ich ważną rolę w życiu dziecka. Różnice w liczbie rysunków z uwzględnieniem rodzeństwa i dziadków mogą być odzwierciedleniem różnorodności składów osobowych rodzin w których się wychowują.

4.2. Różnice w postrzeganiu rodziny przez rodziców i dzieci

W tej części analizie zostanie poddana rodzina w aspekcie tego, jak ukazywana jest ona na rysunkach dzieci, a jaki jest faktyczny jej stan. W badaniach skupiono się głównie na tym, jakie typy rodzin zostały zaprezentowane na rysunkach dzieci i jakie typy rodzin były określane przez rodziców. Zebrane dane zostały porównane w celu wykazania zgodności i ewentualnych rozbieżności. Informacje o stanie rodziny uzyskane zostały z ankiety dla rodziców dzieci 5-6-letnich i wywiadu indywidualnego z dzieckiem 5-6-letnim. Informacje uzyskane z rysunków dzieci są cenną wskazówką na temat tego, jak rodzina jest postrzegana przez badane dzieci. Interpretacja danych wymaga jednak ostrożności i wsparcia innymi metodami, np. wywiadem z dzieckiem w celu uzupełnienia ich. Typy rodziny, jakie mogli zaznaczyć rodzice, to: pełna, niepełna, rozbita, samotnie wychowujący dziecko lub inny typ. Porównując rysunki rodziny badanych dzieci z informacjami pochodzącymi z ankiet dla rodziców, istnieje możliwość odmiennych perspektyw.

By dowiedzieć się, czy i jakie były różnice, należy poddać analizie odpowiedzi rodziców na temat typu rodziny, w której żyją wspólnie z dziećmi.



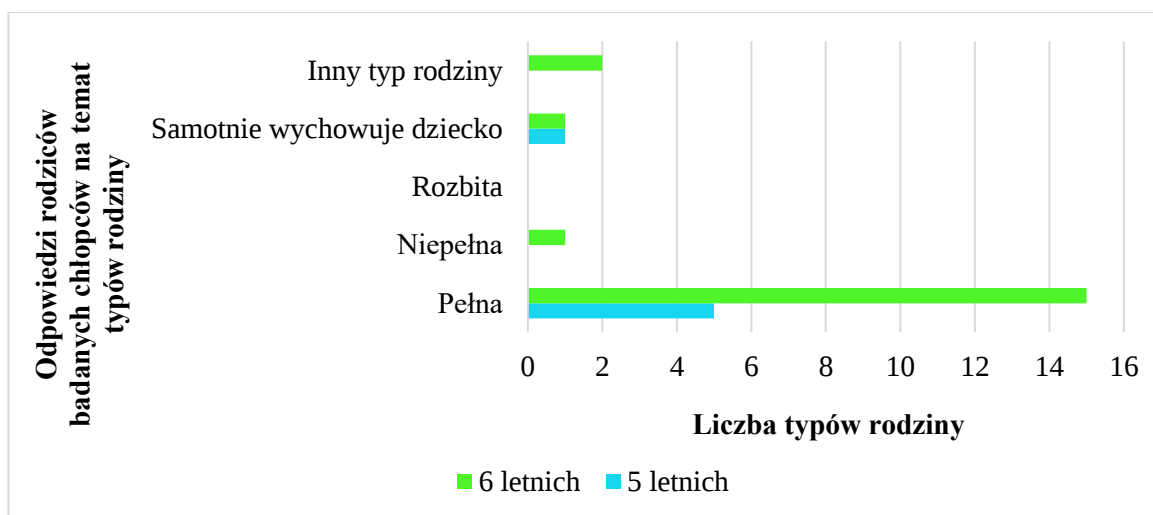
Rysunek 7. Typy rodzin badanych dziewczynek (N=25).

Źródło: badanie własne.

Typy rodzin, jakie były deklarowane przez rodziców badanych dziewczynek w wieku 5 lat, to: rodzina pełna – wybrana przez 6 rodziców i typ innej rodziny zaznaczony przez 1 rodzica. Rodzic ten dodał informację, że była to rodzina poszerzona poprzez uwzględnienie dziadków. Żadna 5-latka nie jest wychowywana przez samotną

matkę i nie żyje w rodzinie rozbitej czy niepełnej. Największa grupa rodziców 6-letnich dzieci, 15 osób, wybrała rodzinę pełną, w której jest oboje rodziców i ich potomstwo. Dwóch rodziców zaznaczyło inny typ rodziny, wyjaśniając, że są to rodziny poszerzone, gdyż obejmują też dziadków. Dwie grupy składające się z 2 rodziców zadeklarowały, że wychowują samotnie dziecko lub stanowią rodzinę niepełną, gdzie nie ma drugiego z rodziców. Rodzina rozbita nie została wybrana przez żadnego z rodziców.

Po analizie odpowiedzi rodziców badanych dziewczynek, istotna jest analiza odpowiedzi, jakich udzielali rodzice badanych chłopców.

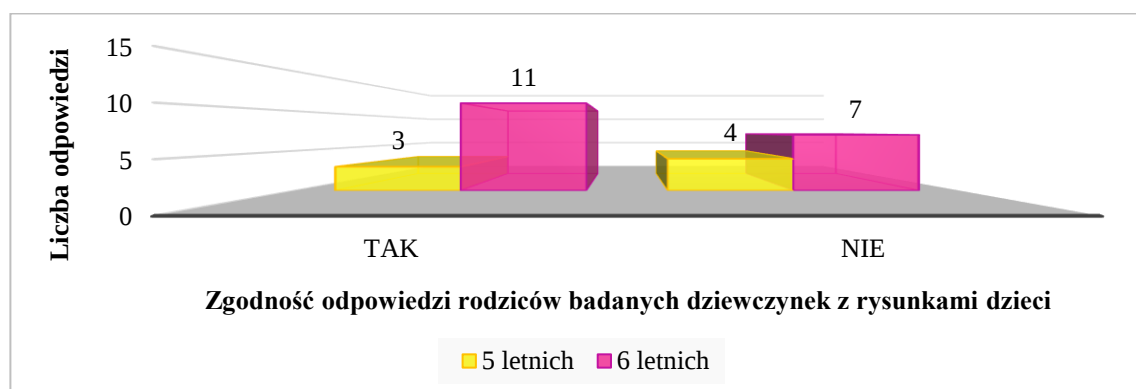


Rysunek 8. Typy rodzin badanych chłopców (N=25).

Źródło: badanie własne.

Pośród rodziców chłopców w wieku 5 lat typ rodziny pełnej pojawił się 5 razy, a samotnie dziecko wychowuje 1 rodzic. Inne typy rodziny: typ rodziny rozbitej czy niepełnej nie zaznaczył żaden rodzic. Rodzice 6-latków najczęściej jako typ rodziny, w której wychowują dziecko, określali rodzinę pełną – wybór 15 rodziców. Dwóch rodziców zaznaczyło inny typ rodziny, dopełniając informacją, że wliczają do rodziny dziadków. Samotnie wychowującym określił się 1 rodzic i rodzinę niepełną wybrał też 1 rodzic. Rodzina rozbita nie pojawiła się w udzielonych odpowiedziach.

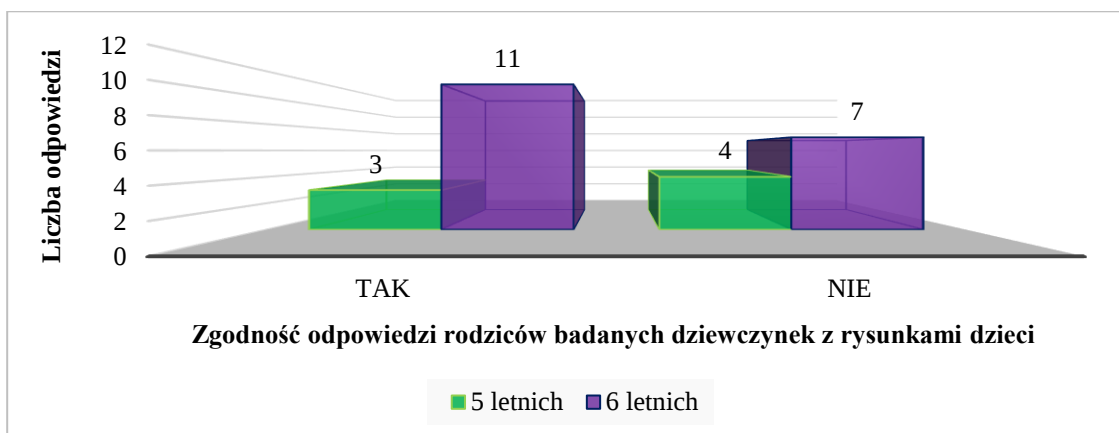
Po omówieniu typologii wybranej przez rodziców, istotne jest dokonanie analizy tego, jak dużo tych typów jest zgodnych z rysunkami dzieci.



Rysunek 9. Zgodność odpowiedzi rodziców badanych dziewczynek z rysunkami dzieci (N=25).

Źródło: badanie własne.

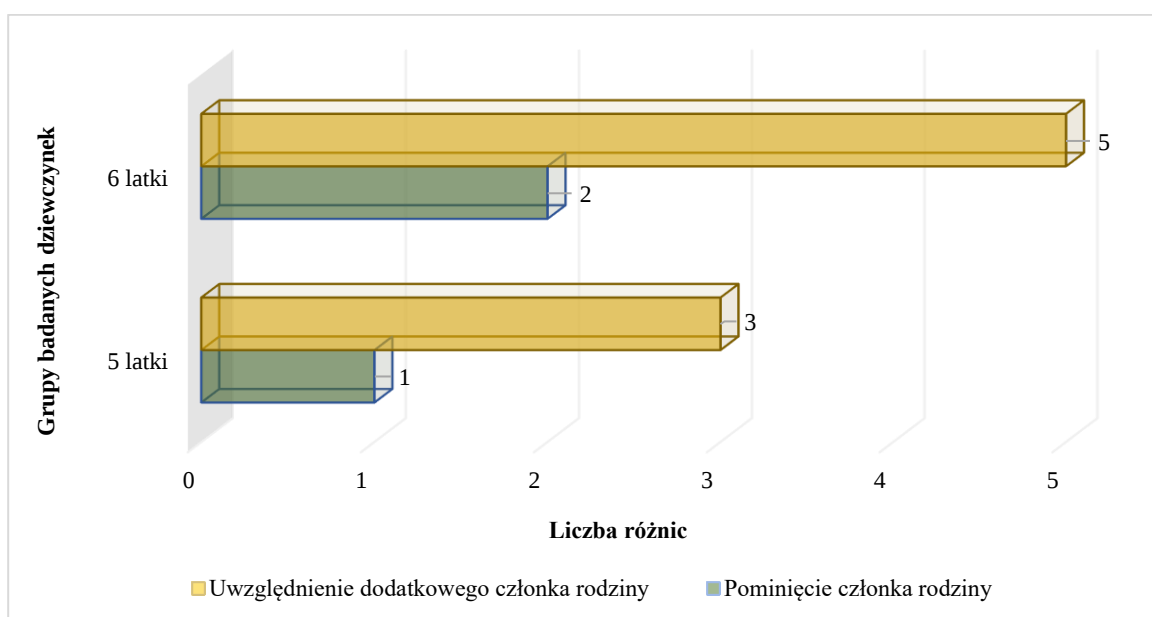
Zgodność pomiędzy zaprezentowaniem rodziny na rysunkach badanych 5-latek a odpowiedziami ich rodziców wykazana została 3 razy, zaś w grupie dziewczynek 6-letnich i ich rodziców 11 razy. Różnice, które zaklasyfikowały odpowiedzi i rysunki, w taki sposób, że nie wystąpiła zgodność w przypadku rysunków 5-letnich dziewczynek i odpowiedzi rodziców pojawiły się 4 razy, a w starszej grupie badawczej i ich rodziców 7 razy.



Rysunek 10. Zgodność odpowiedzi rodziców badanych chłopców z rysunkami dzieci (N=25). Źródło: badanie własne.

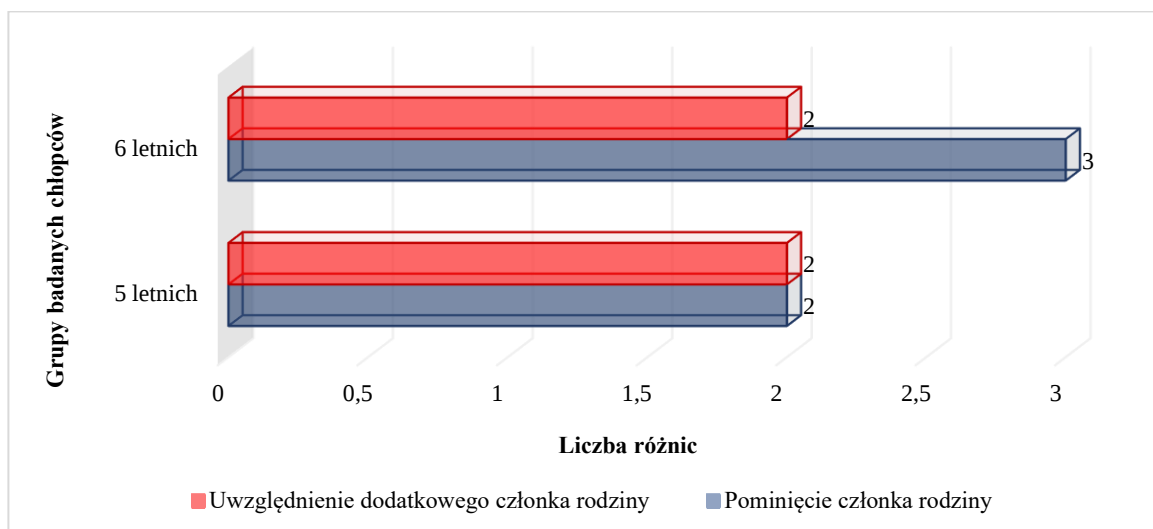
Odpowiedzi rodziców i typy rodziny rysowanej przez 5-letnich chłopców były zgodne w 3 przypadkach, a w grupie 6-latków i ich rodziców aż 11 razy. Różnice w postrzeganiu rodziny przez rodziców i badanych chłopców w wieku 5 lat wystąpiły 4 razy, a u 6-latków i ich rodziców 7 razy.

Analiza zebranych danych umożliwiła wskazanie 2 przyczyn, które miały związek z różnicami w przedstawianiu rodziny na rysunkach i jej rzeczywistym stanem, według deklaracji rodziców w kwestionariuszu wywiadu. Te przyczyny to: rysowanie przez dzieci dodatkowych członków rodziny i pominięcie któregoś członka rodziny.



Rysunek 11. Różnice, jakie wystąpiły w przypadku badanych dziewczynek i ich rodziców (N = 11). Źródło: badanie własne.

Wśród badanych dziewczynek, 3 w wieku 5 lat na swoich rysunkach rysowały dodatkowe osoby, których rodzice nie zaliczali do najbliższej rodziny, a 1 badana podczas rysowania pominęła kogoś ze swojej rodziny. Pięć badanych 6-latek powiększało rodzinę na swoim rysunku poprzez rysowanie kogoś jeszcze, a 2 dziewczynki nie uwzględniły na rysunku kogoś z rodziny.



Rysunek 12. Zgodność odpowiedzi rodziców badanych chłopców z rysunkami dzieci (N=9).
Źródło: badania własne.

Dwie grupy, liczące po 2 badanych chłopców 5-letnich, na swoich rysunkach przedstawiały dodatkowe osoby, które nie były zaliczane przez rodziców do rodziny lub pomijały kogoś. Dwóch badanych chłopców w wieku 6 lat powiększyło swoją rodzinę o dodatkową osobę, a 3 nie narysowało kogoś z członków rodziny.

Reasumując dotychczas zebrane dane, stwierdzić można, że rodzice w ankietach najczęściej deklarowali, że żyją wspólnie z dziećmi w rodzinie pełnej – 41 odpowiedzi. Kolejną zaznaczaną przez nich odpowiedzią był inny typ rodziny. Rodzice dopełniali w odpowiedzi, że do rodziny zaliczają też dziadków dzieci, a więc ten typ rodziny określić można jako poszerzony. Te odpowiedzi wśród rodziców pojawiły się 4 razy. Samotnie wychowujących rodziców było 3, a rodzin niepełnych – bez jednego z rodziców – 2. Rodziny rozbitej nie zaznaczył żaden z rodziców.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań i analizy otrzymanych wyników można stwierdzić, że wszystkie badane dzieci 5-6-letnie na rysunkach przedstawiają swoją rodzinę, w której się wychowują. W badanej grupie w rodzinie pełnej, gdzie wliczeni są rodzice oraz ich potomstwo, wychowuje się 63% dzieci. Z rodzinami poszerzonymi, gdzie uwzględniani są rodzice i dzieci, wraz z dodatkowymi członkami rodziny, takimi jak: babcia, dziadek, kuzynostwo itp., utożsamiało się 17% badanej grupy.

Wśród rysunków dzieci i odpowiedzi ich rodziców, zebranych za pomocą ankiety, zgodność typologii rodzin wystąpiła 30 razy, a różnice pojawiły się w 20 przypadkach. Jeżeli mowa o różnicach, to wystąpiły 2. Pierwszą różnicą było uwzględnianie na rysunkach przez 20 badanych dzieci dodatkowych osób w składzie rodziny, a drugą – pomijanie niektórych członków z rodziny, których wymienili rodzice.

Bibliografia

- Adamski, F. (2002). *Rodzina wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Błasiak, A. (2012). *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*. Kraków: Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM.
- Furmanek, W. (2021). *(Nie)Ład aksjologiczny wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kiliszek, E. (2019). *Rodzina wobec zagrożeń. Rodzina wobec szans. Socjopsychopedagogika rodziny studium rodziny pełnej*. Warszawa: Difin.
- Kocik, L. (2006). *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza „AFM”.
- Krasiejko, I. (2019). *Rodzina z dziećmi. Rodzina dysfunkcyjna*. Warszawa: Difin S.A.
- Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.
- Mizińska, J. (2011). *Ludzka rodzina*. Toruń: Firma Wydawniczo-Handlowa MADO.
- Musiół, M. (2007). *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak, J. (2011). Realizacja niektórych funkcji współczesnej rodziny wobec dzieci w wieku przedszkolnym. W: I.M. Kijowska, M. Przybysz-Zaremba (red.), *Rodzina: Wybrane wymiary środowiska wychowawczego dziecka* (s. 19-32). Elbląg: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu.
- Pierzchała, K. (2021). Rodzina – jej definicja i funkcje. W: K. Pierzchała, C. Cekiera, *Człowiek a patologie społeczne* (s. 69-81). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Śmigielski, W. (2014). *Modele życia rodzinnego. Stadium demograficzno-społeczne na przykładzie łódzkiej młodzieży akademickiej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Realizacja przez ojców swojej roli w rodzinie i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym *(Karolina Mastalska¹)*

Streszczenie

Rola ojca w rodzinie i wychowaniu dziecka jest niezwykle ważna. Nie da się jej zastąpić. Obecność ojca wiąże się z wieloma pozytywnymi aspektami. Decyduje m.in. o prawidłowym rozwoju dziecka, właściwym funkcjonowaniu rodziny, budowaniu prawidłowych relacji wśród jej członków. Rola ojca ulega ciągłym przeobrażeniom. Współcześni mężczyźni aktywnie uczestniczą w życiu rodzinnym i coraz częściej przejmują zadania uznawane dotychczas za bardziej kobiece. W tekście prezentowane są rozważania dotyczące tego, jak ojcowie współcześnie angażują się w opiekę i wychowanie dziecka oraz życie rodzinne. Przedstawiono w nim także wyniki badań własnych, dotyczące omawianych zagadnień.

Słowa kluczowe: rola ojca, rodzina, dziecko, opieka, wychowanie, zaangażowanie.

Summary

The role of the father in the family and the upbringing of the child is extremely important. It cannot be replaced. The presence of the father is associated with many positive aspects. It determines, among other things. On the proper development of the child, the proper functioning of the family, building proper relationships among its members. The role of the father is constantly transforming. Men actively participate in family life and increasingly take over tasks previously considered more feminine. The article presents a consideration of how fathers today are involved in the care and upbringing of children and family life. It also presents the results of our own research on the issues discussed.

Keywords: father's role, family, child, care, upbringing, involvement.

Wprowadzenie

Rodzina stanowi dla dziecka podstawowe środowisko wychowawcze. To w niej młody człowiek uczy się budowania relacji społecznych, okazywania uczuć oraz ma szanse na nabywanie nowych doświadczeń. J. Pulikowski twierdzi, że „ojciec i matka są równi w przekazywaniu życia, ale są różni i przeznaczeni do innych ról” (2002; za: Kawula, 2006, s. 140).

Do niedawna w literaturze najczęściej badacze zajmowali się określeniem tego, jakie znaczenie ma matka dla rozwoju dziecka. Pomijano to, jakie zadania i funkcje ma do spełnienia ojciec. Warty zaznaczenia jest fakt, że istnieje kilka zasadniczych cech wyróżniających rolę ojca. Jedną z najważniejszych jest uwzględnienie odmienności występującej w porównaniu do roli matki i odczuwanej przez nią miłości macierzyńskiej. K. Pospiszyl twierdzi, że „związek matki i dziecka jest przede wszystkim podyktowany przez biologię (naturę), (...) unia dziecka z ojcem stanowi wyraz praw i potrzeb tworzonych przez kulturę” (2007, s. 11). Ponadto uważa się, że „rola ojca w wychowaniu jest gwarantem właściwego rozwoju psychofizycznego dziecka. Jest to rola wręcz niemożliwa do zastąpienia” (Pospiszyl, 1980; za: Kawula, 2006, s. 139).

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

Różne przemiany, ekonomiczne, polityczne i społeczne, spowodowały zmiany w postrzeganiu i realizowaniu roli ojca oraz ojcostwa (Gębuś, 2006, s. 49). Szczególne znaczenie w tym kontekście ma rozwój równouprawnienia płci w różnych sferach życia, zwiększenie wolności jednostki i większej niezależności partnerów w związku (Bakiera, repozytorium.amu.edu.pl, dostęp: 24.03.2023). Zanika podział między rolami męskimi i kobiecymi. Zmienia się również kształt rodziny, a co za tym idzie – ojciec ma do wypełnienia inne zadania niż kiedyś.

1. Uczestnictwo ojca w opiece i wychowaniu dzieci

Współcześnie pomiędzy małżonkami występują relacje partnerskie, oparte na współdziałaniu, ponieważ kobiety zazwyczaj podejmują pracę zawodową. Ojcowie w takiej sytuacji czynnie uczestniczą w życiu rodziny.

Opieką, w kontekście roli ojca, określa się wszystkie działania podejmowane przez mężczyzn świadomie w celu zaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka (Sosnowski, 2011, s. 105-106). M. Świdarska podkreśla, że ojciec w rodzinie „włącza się w prace domowe, jak również w całokształt zabiegów związanych z czynnościami opiekuńczymi i wychowaniem dziecka, już od pierwszych chwil jego życia” (2011, s. 43-44). Podobnie zagadnienie to rozumie T. Sosnowski, który w swojej pracy badawczej przyjął następujące kryteria świadczące o podejmowaniu opieki przez ojca:

- angażowanie w prowadzenie gospodarstwa domowego, np. sprzątanie mieszkania, opłacanie rachunków, wykonywanie zakupów, gotowanie, przeprowadzanie drobnych napraw;
- udział w czynnościach związanych z organizowaniem dzieciom warunków życia: przeznaczanie czasu dzieciom, przygotowywanie posiłków, towarzyszenie w czasie zasypiania, branie udziału w opiece lekarskiej nad dzieckiem, zapewnianie bezpieczeństwa w czasie drogi do i ze szkoły, zainteresowanie się czasem wolnym dzieci (2011, s. 106).

Powyższe kryteria ukazują, że ojciec może podejmować rolę czynnego opiekuna swoich dzieci. Niezmiernie ważny jest również udział mężczyzny w wychowaniu dziecka. Powinien on dążyć do tego, by stopniowo wprowadzać dziecko w świat norm (Ibidem, s. 124). Ojciec powinien pamiętać, że dla swojego dziecka ma być wzorem:

spełnia rolę mistrza przez to, iż z jednej strony kształtuje osobowość dziecka: uwrażliwia jego sumienie, uczy uczciwości, odpowiedzialności, rozeznania wewnętrznego, sprawiedliwego i prawego traktowania ludzi, z drugiej strony zaś uczy sztuki życia w świecie; wyprowadza dziecko z domu, otwiera przed nim świat, uczy sztuki rozeznania i orientacji w świecie (Kozak, 2006; za: Świdarska, 2011, s. 47).

Ze względu na zaistniałe i stale postępujące zmiany społeczne mężczyźni mają szansę jeszcze bardziej zaangażować się w proces opieki i wychowania swoich dzieci. Ważne jest, aby uświadamiać im znaczenie ich roli oraz zachęcać do brania czynnego udziału w życiu dziecka. Pozwoli to na zbudowanie odpowiednich relacji na linii rodzic-dziecko.

2. Rola i funkcje ojca w rodzinie

Rola ojca w rodzinie jest niezmiennie istotna. Ważne jest, żeby podkreślić, że może być odbierana jako zjawisko wielowymiarowe i osadzone w wielu różnych obszarach (Koroneou, 2007; za: Bierca, 2019, s. 95). Mężczyzna (ojciec) ma do spełnienia określone funkcje względem różnych członków rodziny. Dawniej jego funkcje sprowadzały się przede wszystkim do dwóch podstawowych: funkcji żywiciela odpowiedzialnego za byt materialny swojej rodziny, jak również funkcji karnej wypełnianej w stosunku do dzieci (Mierzwiński, 1999; za: Sosnowski, 2011, s. 18). Obecnie tak postrzegana rola ojca nie jest już aktualna, gdyż funkcje ojców uległy rozszerzeniu (Sosnowski, 2011, s. 18). Znany i ceniony pedagog S. Kawula podaje, że podstawowym zadaniem „męża-ojca jest zapewnienie trwałości rodzinie jako podstawowej komórce społecznej, głównie za sprawą nadawania jej statusu ekonomicznego i społecznego poprzez własną wartość” (2006, s. 142). K. Cimprichová Gežová twierdzi, że jedną z ważniejszych funkcji pełnionych przez ojca jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i okazywanie wsparcia kobiecie. Dzięki temu matka odczuwa satysfakcję i komfort, ponieważ wie, że nie tylko ona odpowiada za proces wychowania i opieki potomka. Wpływa to pozytywnie na rozwój dziecka². Odminną, pogłębianą, klasyfikację przytacza T. Sosnowski. Uważa on, że współczesny ojciec ma do spełnienia następujące funkcje: rodzicielską, żywiciela, obrońcy, wychowawcy, obiektu identyfikacji oraz towarzysza zabaw” (Sosnowski, 2011; za: Kopciał, 2016, s. 107). Na uwagę zasługuje też podział funkcji zaproponowany przez B. Mierzwińskiego. Twierdzi on, że ojcostwo powinno być rozumiane jako zajęcie przez mężczyznę właściwego miejsca w rodzinie i małżeństwie. Tożsame jest z poczęciem dziecka, zadbanie o zapewnienie opieki i troski dzieciom i matce, utrzymaniem oraz wyżywieniem poszczególnych członków rodziny i pełnym uczestnictwem razem z matką w wychowaniu dzieci (Mierzwiński, 1996; za: Krzesińska-Żach, 2007, s. 35-36). Ta klasyfikacja skupia się zarówno na wypełnianiu tradycyjnych funkcji ojcowskich (wyżywieniu oraz zapewnieniu bytu materialnego rodziny), jak i realizacji funkcji pozwalających na pełne zaangażowanie ojca w wychowanie i opiekę nad dziećmi (Sosnowski, 2011, s. 18).

Powyższe rozważania pozwalają dojść do wniosku, że rola i funkcje ojca pełnione w rodzinie są niezwykle ważne. Można je rozumieć wielowymiarowo. Rola ojca nie jest możliwa do zastąpienia, nawet przez matkę. Tylko rzetelna realizacja zadań przez ojców pozwoli na wykształcenie jednostek zdolnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Właściwe oraz dojrzałe ojcostwo przyczynia się do prawidłowego funkcjonowania rodziny. Zdaniem A. Błasiak, „bycie ojcem” oznacza wysiłek podejmowany każdego dnia i do „bycia ojcem trzeba dojrzeć, a rolę samodzielnie zdefiniować i określić” (2019, s. 136). Dlatego istotne jest, by mężczyzna był świadomy swoich zadań, tego, czego sam od siebie oczekuje i czego oczekują od niego inni. Powinien wiedzieć, jakimi wartościami w rodzinie chce się kierować, a następnie dążyć do ich wypełniania.

² Father's and Mother's Roles and Their Particularities in Raising Children ("Father's and Mother's Roles and Their Particularities in Raising Children", K. Cimprichová Gežová, 2015, *Acta Technologica Dubnicae*, 5(1), s. 48). Tłumaczenie własne.

3. Metodologia badań własnych

Analiza literatury pedagogicznej i aktualnych wyników badań dotyczących roli ojca w rodzinie oraz wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym pozwoliła na opracowanie metodologii badań własnych w tym obszarze.

Celem projektowanych przeze mnie badań było poznanie oraz opisanie tego, jak ojcowie realizują swoją rolę w rodzinie oraz wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Problemami badawczymi uczyniłam następujące pytania:

1. Jak ojcowie angażują się w opiekę i wychowanie dziecka?
2. Jak w opinii ojców i matek ojcowie wypełniają swoją rolę?

W nawiązaniu do sformułowanych problemów badawczych określone zostały odpowiadające im hipotezy:

H1: Badani ojcowie i matki mają odmienne zdania na temat zaangażowania się ojca w opiekę i wychowanie dziecka. Ponad 50% badanych ojców uważa, że wystarczająco angażuje się w opiekę i wychowanie dziecka, a większość badanych matek uznaje, że ojcowie zbyt mało angażują się w opiekę i wychowanie dziecka.

H2: Badani ojcowie i matki mają podobne zdania na temat wypełniania roli przez ojca. Ponad $\frac{3}{4}$ matek i ojców uważa, że ojcowie dobrze wypełniają swoje role.

W trakcie badań diagnostycznych posłużyłam się metodą sondażu, zgodnie z klasyfikacją metod M. Łobockiego. Kierując się nią, wykorzystałam techniki ankiety i wywiadu.

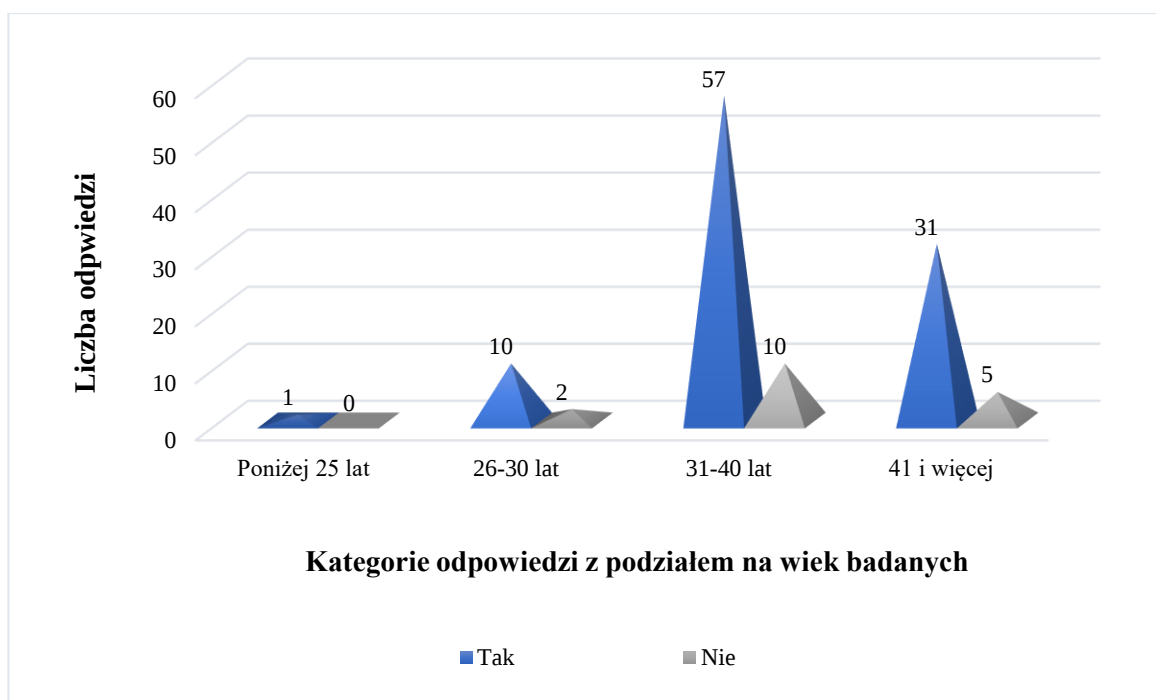
Na potrzeby badań skonstruowałam autorskie narzędzia, które pozwoliły mi na zebranie interesującego materiału faktograficznego. Były to kwestionariusz ankiety dla ojców i kwestionariusz wywiadu przeprowadzonego z matkami.

Terenem badawczym uczyniłam dwie szkoły podstawowe i grupę zrzeszającą ojców na portalu społecznościowym Facebook. Pierwszą placówką, w której prowadziłam badania, była Szkoła Podstawowa nr 1 im. Adama Mickiewicza w Krościenku nad Dunajcem, a drugą Szkoła Podstawowa nr 1 im. Jana Pawła II w Szlachtowej (gmina Szczawnica). Badania rozpoczęły się w styczniu 2024 roku i trwały do końca lutego 2024 roku. Łącznie grupę badawczą ojców stanowiło 116 osób (51 ojców biorących udział w badaniu stacjonarnym i 65 ojców wypełniających ankiety online), a także 46 matek.

4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Zaangażowanie ojców w opiekę i wychowanie dziecka

Pełne i aktywne uczestnictwo ojca oddziałuje znacząco na rozwój potomka. Pragnąc zgłębić zagadnienie, postanowiłam dowiedzieć się od ojców, czy uważają, że wystarczająco angażują się w opiekę oraz wychowanie dziecka. Zebrane informacje ukazują wykres 1.



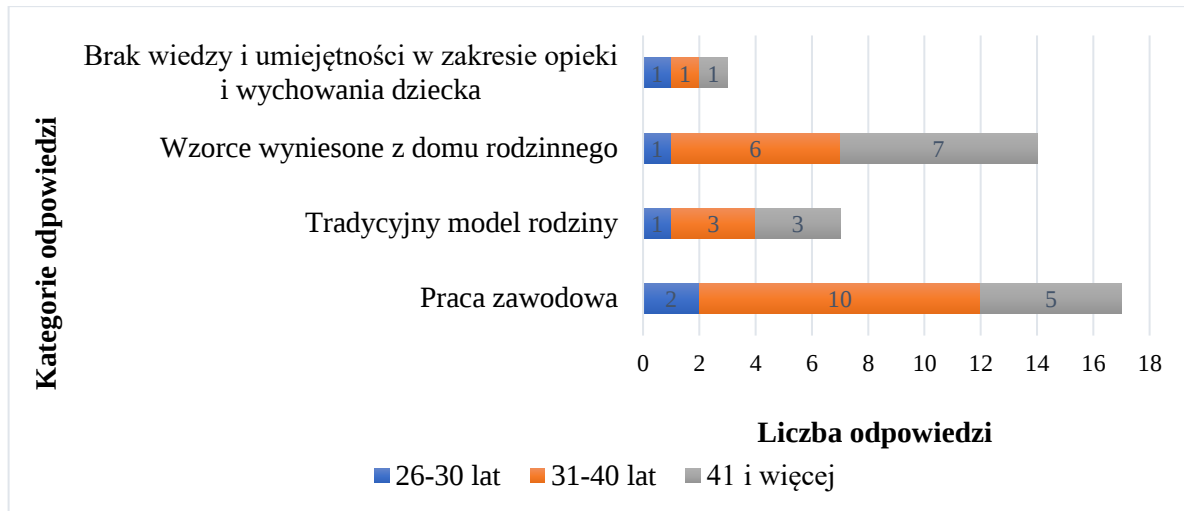
Wykres 1. Opinie badanych ojców na temat tego, czy wystarczająco angażują się w proces opieki i wychowanie dziecka (N=116).

Źródło: badania własne.

Z danych zamieszczonych na wykresie 1 wynika, że badani ojcowie niezależnie od wieku uważają, iż w odpowiednim stopniu angażują się w proces opieki i wychowanie dziecka. Łącznie, aż 85,3% badanych deklaruje taką odpowiedź. Niewielki procent badanych osób (14,7%), uważa, że w niewystarczającym stopniu włączają się w opiekę i wychowanie dziecka. Takie opinie pojawiają się najczęściej wśród ojców w wieku 31-40 lat (8,6%). Przyczyn tych deklaracji może być wiele. Postaram się je przedstawić w dalszej części.

W celu uzupełnienia informacji dotyczących omawianego zagadnienia postanowiłam zapytać o opinie również matki. Przeprowadziłam z nimi wywiady. Poprosiłam o to, by udzieliły odpowiedzi twierdzącej lub przeczącej, a następnie ją uargumentowały. Ze zgromadzonego materiału faktograficznego można wnioskować, że większość badanych matek (33) uważa, iż ojcowie wystarczająco angażują się w proces opieki oraz wychowanie dzieci. Zebrane dane pokazują, że respondenci są zadowolone i dostrzegają pracę ojca na rzecz dziecka. Argumentują to najczęściej tym, że ojcowie zawsze znajdują czas dla swoich dzieci pomimo zmęczenia oraz występuje u nich partnerski model rodziny, w którym rodzice dzielą po równo obowiązki związane z opieką i wychowaniem dzieci. Natomiast 13 respondentek twierdzi, że ojcowie zbyt mało angażują się w proces opieki i wychowanie dziecka. Najczęściej twierdzą one, że muszą samodzielnie sprostać tym wymaganiom, ponieważ ojcowie w ich opinii mają utrudnioną realizację obowiązków rodzicielskich.

Kolejną ważną kwestią badaną przeze mnie było ustalenie, co według badanych ojców jest powodem zbyt małego zaangażowania się w opiekę i wychowanie dziecka. O takim stanie rzeczy mogą decydować różne czynniki. Dlatego poprosiłam ojców, którzy zadeklarowali zbyt małe zaangażowanie, o wskazanie przyczyn takiej sytuacji. Wyniki przedstawiłam na wykresie 2.



Wykres 2. Przyczyny niskiego zaangażowania ojców w opiekę i wychowanie dziecka w opinii badanych ojców (N=17).

Źródło: badania własne.

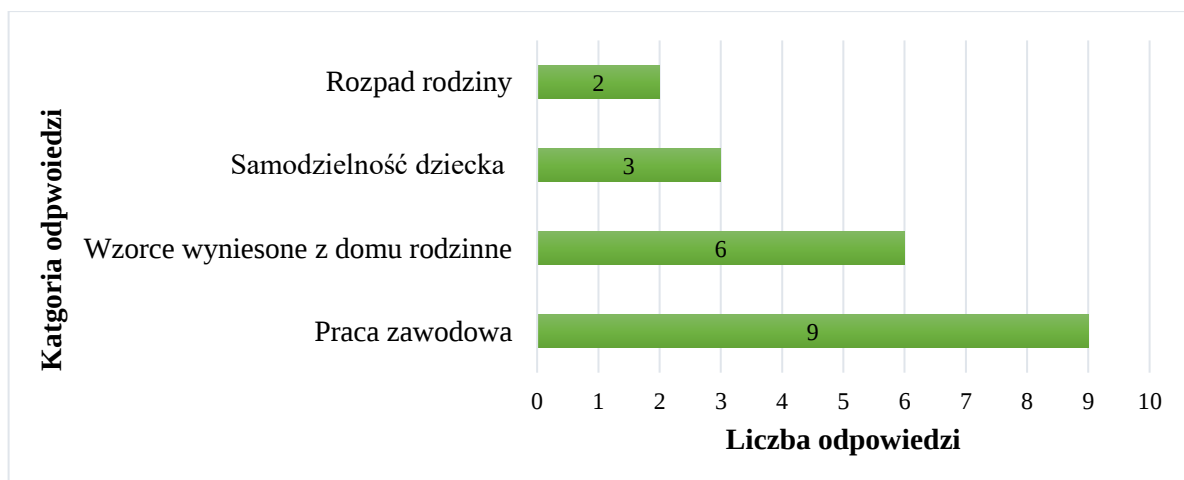
* Badani ojcowie mogli udzielić maksymalnie 3 odpowiedzi.

* Na rysunku nie uwzględniłam wieku poniżej 25 lat, gdyż jest tylko jeden respondent w tym przedziale wiekowym i uważa, że wystarczająco angażuje się w opiekę i wychowanie.

* Żadna z badanych osób nie wskazała na odpowiedź „inne”, dlatego nie uwzględniłam jej na rysunku.

Dane liczbowe zawarte na wykresie 2 ukazują, że w każdej grupie wiekowej praca zawodowa jest przyczyną zbyt małego zaangażowania się ojców w opiekę i wychowanie dziecka. Jest to prawdopodobnie związane z postępowaniem cywilizacyjnym, szybkim tempem życia i chęcią utrzymania zadawalającego standardu życia rodziny. Badani respondenci często wskazują też na odpowiedź dotyczącą wzorców wyniesionych z domu rodzinnego. Najczęściej taką odpowiedź wybierali ojcowie w przedziale wiekowym 31-40 lat (6 wskazań) i ojcowie, którzy mają 41 lat lub więcej (7 wskazań). Ukazuje to, że jeszcze do niedawna często w rodzinach występował tradycyjny model rodziny.

Badane matki, wyrażające opinię o niewystarczającym zaangażowaniu ojców w opiekę i wychowanie dziecka, też podały kilka powodów takiego stanu (wykres 3).



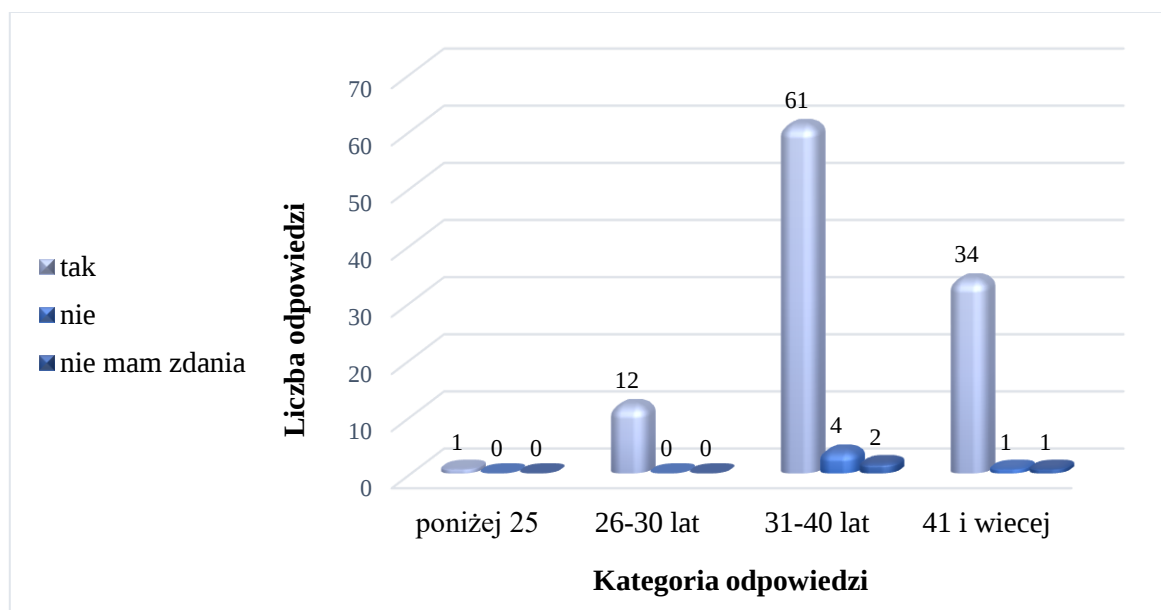
Wykres 3. Przyczyny niskiego zaangażowania ojców w opiekę i wychowanie dziecka w opinii badanych matek (N=13).

Źródło: badania własne.

* Badane matki udzieliły więcej niż jednej odpowiedzi.

Zebrane i uporządkowane dane wskazują, że według matek najczęściej dzieje się tak z powodu pracy zawodowej (9 wskazań) i wzorców wyniesionych z domu rodzinnego (6 wskazań). Jak można zauważyć, na te same powody wskazują badani ojcowie. Respondentki dostrzegają też odmienne przyczyny niskiego zaangażowania ojców, takie jak samodzielność dziecka (3) i rozpad rodziny (2).

Chciałam również poznać zdanie ojców na temat tego, czy uważają, że brak ojca w opiece i wychowaniu dziecka może wpłynąć na nie negatywnie. Świadomość ojców w tym zakresie jest ważna, gdyż pokazuje, czy dostrzegają znaczenie swojej roli w rozwoju dziecka. Dane te ukazałam na wykresie 4.



Wykres 4. Opinia badanych ojców dotycząca tego, czy uważają, że brak ojca w opiece i wychowaniu dziecka może wpłynąć na nie negatywnie (N=116).

Źródło: badania własne.

Z zaprezentowanego materiału faktograficznego wynika, że ojcowie niezależnie od wieku uważają, iż brak ojca w opiece i wychowaniu może wpłynąć na dziecko negatywnie – taką odpowiedź deklaruje aż 93,1% badanych. Wyniki moich badań obrazują, że ojcowie są świadomi tego, iż ich obecność odgrywa znaczącą rolę w rozwoju dziecka. Znikomy procent badanych osób z wszystkich grup wiekowych (4,3%) uważa, że brak ojca nie wpływa na dziecko negatywnie, a 2,6% badanych nie wyraża opinii na ten temat. Wynika to prawdopodobnie z nieuświadomienia sobie powinności i ich oddziaływania na życie potomka.

W niektórych rodzinach istnieje pogląd, że to matka powinna wypełniać wszystkie czynności opiekuńcze względem dziecka. Obecnie jednak coraz częściej zauważa się, że oboje rodziców mają te same obowiązki wobec potomka. Dlatego też w moich badaniach interesującą stała się kwestia ustalenia, jak często w ciągu tygodnia ojcowie angażują się w czynności związane z opieką dziecka. Najpierw przedstawiłam opinie ojców w tym zakresie. Warto tu zaznaczyć, że dokonałam podziału grupy ojców na grupę osób odpowiadających stacjonarnie i online. Uczyniłam tak ze względu na to, że podczas analizy wyników zauważyłam odmienne podejście tych dwóch grup badanych do kwestii zaangażowania się ojca.

Tabela 1

Opinia badanych ojców na temat ich zaangażowania się w opiekę nad dzieckiem (N=116)

L.p.	Kategorie odpowiedzi	Codziennie			1-2 razy w tygodniu			3-4 razy w tygodniu			W dni wolne			Nigdy			Trudno powiedzieć		
		Ojcowie S	Ojcowie O	Razem	Ojcowie S	Ojcowie O	Razem	Ojcowie S	Ojcowie O	Razem	Ojcowie S	Ojcowie O	Razem	Ojcowie S	Ojcowie O	Razem	Ojcowie S	Ojcowie O	Razem
1.	Pomoc dziecku w czynnościach samoobsługowych lub ich kontrola	16	55	71	7	2	9	12	6	18	9	1	10	1	1	2	6	0	6
2.	Przygotowywanie posiłków dla dziecka	11	39	50	7	10	17	14	14	28	15	0	15	4	2	6	0	0	0
3.	Przyprowadzanie dziecka do szkoły	8	30	38	4	8	12	14	7	21	16	6	22	5	10	15	4	4	8
4.	Odbieranie dziecka ze szkoły	2	30	32	10	7	17	13	11	24	16	5	21	3	8	11	7	4	11
5.	Pomoc przy zadaniach domowych	5	34	39	8	6	14	6	9	15	10	2	12	11	2	13	11	12	23
6.	Zabawa z dzieckiem	22	53	75	4	3	7	8	8	16	15	0	15	0	1	1	2	0	2

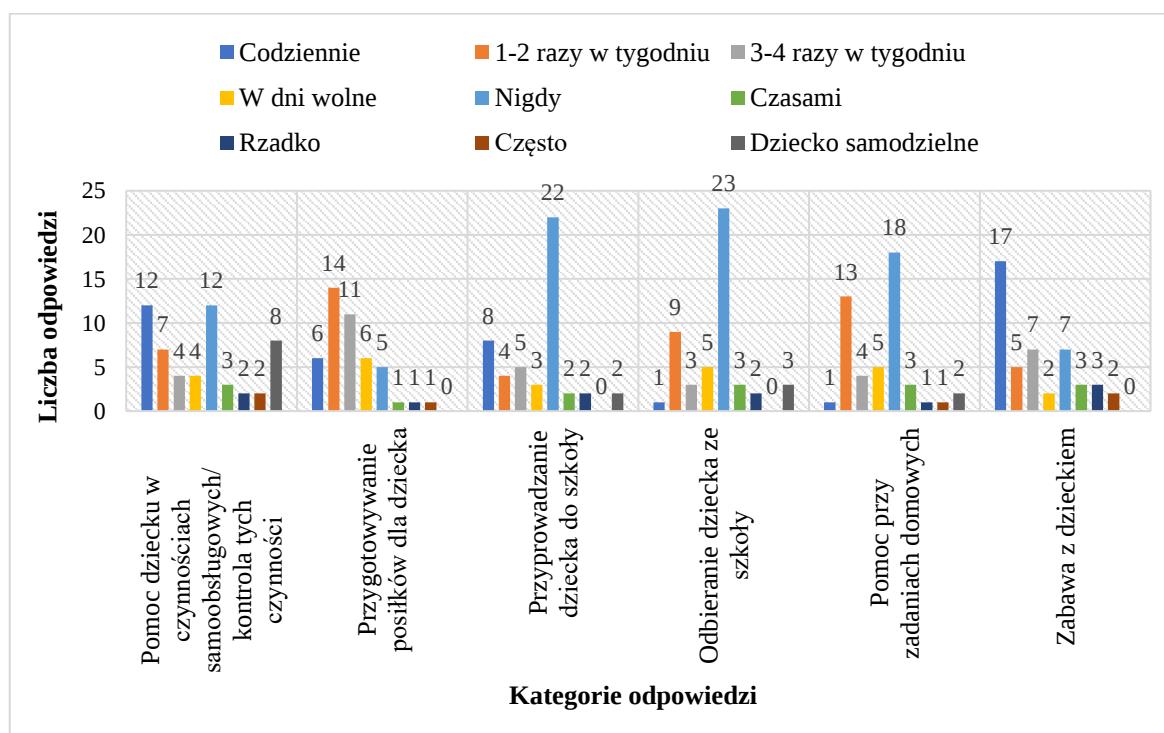
Źródło: badania własne.

* Ojcowie S – oznaczenie dotyczy ojców, którzy wypełniali ankiety stacjonarnie.

* Ojcowie O – oznaczenie dotyczy ojców, którzy wypełniali ankiety online.

Dane liczbowe zawarte w tabeli 1 wskazują, że wielu ojców uważa, iż w dużym stopniu angażuje się w wymienione czynności związane z opieką. Ojcowie odpowiadający online najczęściej twierdzą, że we wszystkie aktywności angażują się codziennie. Ci respondenci należą do grupy wsparcia ojców na jednym z portali społecznościowych, dlatego można dojść do konkluzji, że są oni bardzo zaangażowani w życie swoich dzieci. Ojcowie odpowiadający stacjonarnie najczęściej twierdzą, że codziennie pomagają swoim dzieciom w czynnościach samoobsługowych lub kontrolują te czynności (16 wskazań) i bawią się ze swoimi dziećmi (22 wskazań). W przygotowywanie posiłków dzieciom (15), przyprowadzanie ich do szkoły (16) oraz odbieranie ze szkoły (16) angażują się najczęściej w dni wolne. Pokazuje to, że pragną poprawnie wypełniać swoją rolę i gdy tylko mają wolny czas, to poświęcają go swoim dzieciom. Respondenci w kategorii pomocy w zadaniach domowych najczęściej wybierali odpowiedź „nigdy” (11) lub trudno odpowiedzieć. Takie wyniki wskazują na niskie zaangażowanie ojców w wymienioną czynność.

Aby uwiarygodnić wynik analiz, zbadalam zagadnienie zaangażowania ojców również z punktu widzenia matek dzieci. Respondentki te są powiązane z grupą ojców odpowiadających stacjonarnie. Przeprowadziłam z nimi wywiady, a udzielone odpowiedzi skategoryzowałam w kilka grup. Wyniki przedstawiłam na wykresie 5.

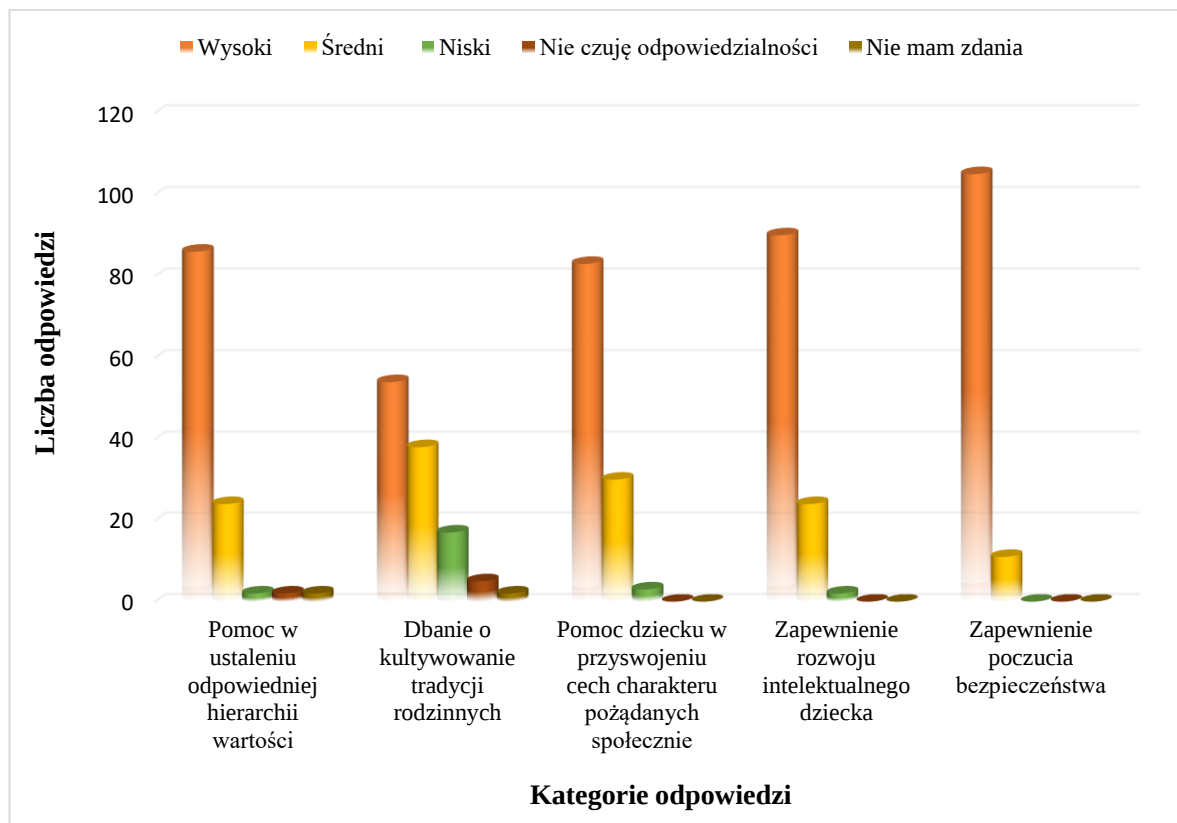


Wykres 5. Opinia badanych matek na temat zaangażowania się ojców w opiekę dziecka (N=46). Źródło: badania własne.

Opierając się na otrzymanych wynikach, można stwierdzić, że matki przy niektórych odpowiedziach mają odmienne zdanie dotyczące zaangażowania ojców w opiekę nad dzieckiem. Wiele matek uważa, że ojcowie nigdy nie angażują się w przyprowadzanie dzieci do szkoły (22), odbieranie dzieci ze szkoły (23) oraz pomoc w zadaniach domowych (18). Pokazuje to, że według nich ojcowie mało angażują się w czynności związane z obowiązkami szkolnymi dzieci. Jeśli chodzi o przygotowanie

posiłków to najczęściej matki wskazują, że ojcowie wykonują te czynności 1-2 razy w tygodniu (14). Natomiast często uważają, że ojcowie codziennie angażują się w zabawę z dzieckiem (17) oraz pomoc w czynnościach samoobsługowych lub ich kontrole (12). Te same odpowiedzi wskazywali najczęściej ojcowie. Z powyższych analiz wynika, że są pewne czynności opiekuńcze, w które ojcowie angażują się chętniej.

Wychowanie dziecka to niełatwa i żmudna praca. Wymaga przemyślanych zachowań oraz czynności ze strony rodziców. Pełne uczestnictwo zarówno ojca, jak też matki w ten proces gwarantuje sukces. Dlatego tak ważne stało się dla mnie zbadanie zaangażowania ojców w wychowanie. Analizę wyników przedstawiłam na wykresie 6.

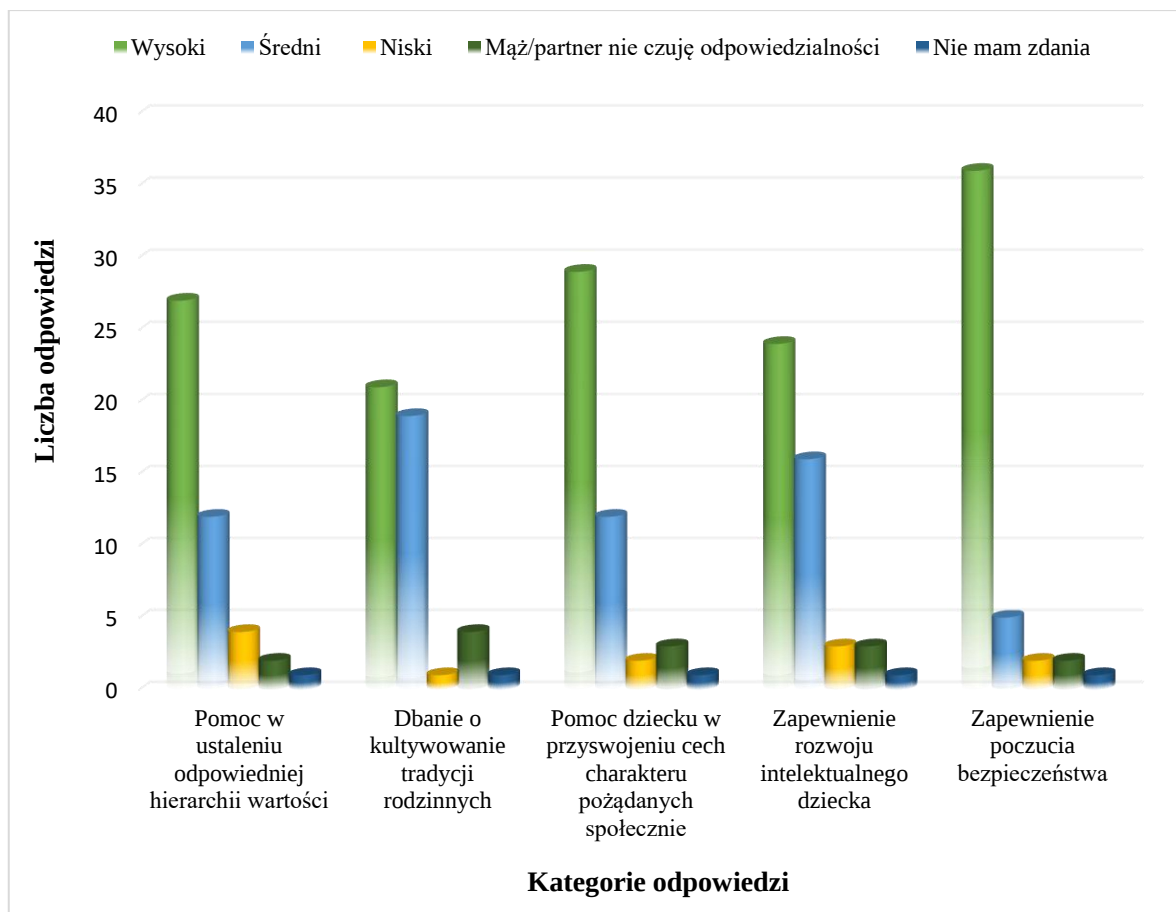


Wykres 6. Opinia badanych ojców na temat ich zaangażowania w wychowanie dziecka (N=116).
Źródło: badania własne.

* Grupa ojców została ujednolicona ze względu na podobieństwo odpowiedzi.

Z analizy danych wynika, że ojcowie uważają, iż czują się odpowiedzialni za wszystkie wymienione czynności związane z wychowaniem dziecka. Kolejno jest dla nich ważne: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa (90,5%), zapewnienie rozwoju intelektualnego (77,6%), pomoc w ustaleniu odpowiedniej hierarchii wartości (74,1%), pomoc dziecku w przyswojeniu cech charakteru pożądanых społecznie (71,6%) i dbanie o kultywowanie tradycji rodzinnych (46,6%). Warto wspomnieć, że respondenci ostatnią z wymienionych odpowiedzi często wskazują także w kategorii średniego poczucia odpowiedzialności (32,6%). Powyższe wskazania obrazują, że wychowanie dziecka jest dla badanych ojców kwestią ważną.

W celu dogłębnego przedstawienia oraz zrozumienia omawianego zagadnienia zasięgnęłam także opinii matek na ten temat. Na wykresie 7 zaprezentowałam wyniki badań.



Wykres 7. Opinia badanych matek na temat zaangażowania ojców w wychowanie dziecka (N=46).

Źródło: badania własne.

Dane przedstawione na wykresie 7 wskazują, że matki także uważają, iż ojcowie czują się odpowiedzialni za wszystkie czynności związane z wychowaniem dziecka. Najczęstsze wskazania wybrane przez nie to zapewnienie poczucia bezpieczeństwa (36 odpowiedzi), pomoc dziecku w przyswojeniu cech charakteru pożądanych społecznie (29), pomoc w ustaleniu odpowiedniej hierarchii wartości (27), zapewnienie rozwoju intelektualnego (24) i dbanie o kultywowanie tradycji rodzinnych (21). Jeśli chodzi o kategorię dbania o tradycje rodzinne, to często jest ona także wymieniana przez matki jako realizowania przez ojców na średnim poziomie (19). Podobnie uważają na temat rozwoju intelektualnego (16).

Podsumowując, na podstawie zebranych danych faktograficznych można stwierdzić, że ojcowie włączają się w proces opieki oraz wychowanie dziecka. Część ojców nie może w odpowiednim stopniu angażować się w życie potomka. Istnieje wiele czynników, które ograniczają im taką możliwość. Najczęściej jest to praca zawodowa. Starają się jednak wypełniać swoje obowiązki w tym zakresie na miarę możliwości.

W mojej hipotezie zakładałam, że większość ojców uważa, iż angażuje się wystarczająco w opiekę oraz wychowanie dziecka, natomiast matki mają odmienne zdanie na ten temat. Moje przypuszczenie tylko częściowo się potwierdziło w odniesieniu do ojców. Część dotycząca opinii matek na temat zaangażowania ojców została sfalsyfikowana, ponieważ większość matek uważa, że ojcowie wystarczająco aktywnie biorą udział w procesie opieki i wychowania potomka.

4.2. Wypełnianie roli ojca w opinii ojców i matek

Mężczyzna ma do spełnienia w swoim życiu wiele ról. Niektóre są mu dane naturalnie (np. rola syna, brata), inne przyjmuje w trakcie życia (np. rola męża, ojca, pracownika, przyjaciela itd.). Tym samym społeczeństwo oczekuje od niego pewnych zachowań. Może się on w swoich rolach różnie odnajdywać ze względu na to, że jest jednostką o określonych cechach charakteru i doświadczeniach życiowych. W moich badaniach chciałam ustalić, jak według matek i ojców ojcowie wypełniają swoją rolę. Jednym z jej elementów jest zaangażowanie w obowiązki domowe. Dlatego zapytałam badane grupy o to, jakie czynności ojcowie wypełniają w domu. Najpierw przedstawię zdanie ojców na ten temat.

Na początku warto zaznaczyć, że 115 osób z całej grupy badanych ojców stwierdziło, iż angażuje się w wykonywanie obowiązków domowych. Jedna osoba z wykształceniem wyższym wyraziła opinię, że nie wypełnia tych zadań z powodu braku czasu. W tabeli 2 przedstawiłam, w jakich czynnościach biorą udział ojcowie.

Tabela 2

Obowiązki domowe wypełniane przez ojca w opinii badanych ojców (N=115)

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Wykształcenie				Razem	
		Podstawowe	Zasadnicze zawodowe	Średnie	Wyższe	Liczba	%
1.	Wykonuję wszystkie obowiązki w zależności od potrzeby	2	2	8	21	33	16
2.	Sprzątanie	0	3	12	23	38	18,5
3.	Przygotowywanie posiłków	1	4	11	26	42	20,5
4.	Pranie	0	1	1	5	7	3,4
5.	Prasowanie	0	1	0	2	3	1,5
6.	Zmywanie naczyń	1	2	3	3	9	4,4
7.	Prace przydomowe, ogrodowe	3	1	2	2	8	3,9
8.	Zajmowanie się dzieckiem	1	3	3	9	16	7,8
9.	Zakupy	0	3	4	16	23	11,2
10.	Wynoszenie śmieci	0	0	2	1	3	1,5
11.	Opłacanie rachunków	0	0	0	3	3	1,5
12.	Palenie w piecu	1	2	0	2	5	2,4
13.	Naprawy	0	0	2	5	7	3,4
14.	Brak odpowiedzi	0	3	3	2	8	4
Razem		9	25	51	120	205	100

Źródło: badania własne.

* W tabeli nie uwzględniono osoby, która twierdzi, że nie angażuje się w obowiązki domowe.

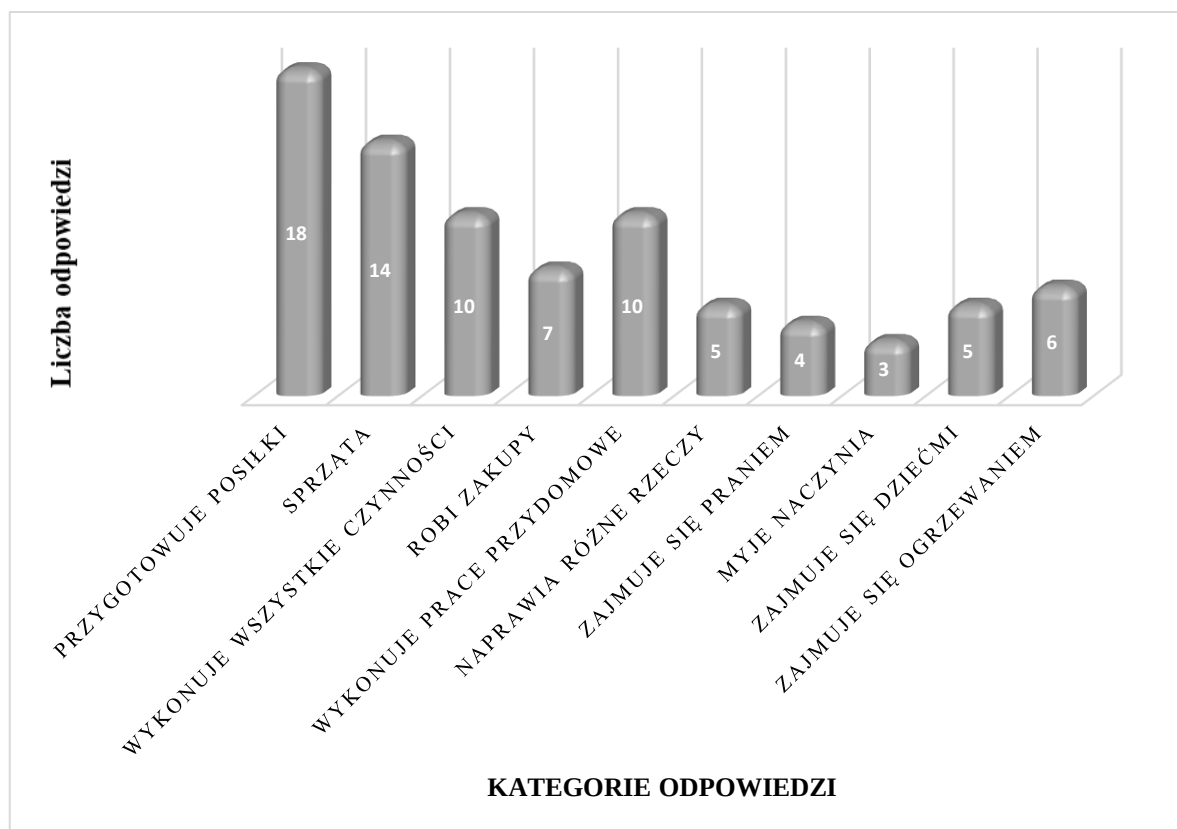
* Ojcowie udzielali więcej niż jednej odpowiedzi.

* Procent liczony od liczby odpowiedzi.

Z danych przedstawionych w tabeli 2 wynika, że ojcowie angażują się w szereg obowiązków domowych. Po podliczeniu odpowiedzi ze wszystkich grup wiekowych, najczęściej ojcowie biorą udział się w przygotowywaniu posiłków (20,5%), sprzątaniu (18,5%) i wykonują wszystkie obowiązki, w zależności od potrzeby (16%). W grupie ojców z wykształceniem podstawowym badani najczęściej wskazywali na wykonywanie drobnych prac przydomowych/ogrodowych. Respondenci z wykształceniem zasadniczym zawodowym uważają, że najczęściej angażują się w przygotowanie posiłków, badani

z wykształceniem średnim – w sprzątanie, a z wyższym – w gotowanie. Wyniki pokazują, że respondenci są odpowiedzialni i chcą w pełni uczestniczyć w życiu rodziny. Mają świadomość, że czynią to też poprzez wypełnianie różnorodnych czynności domowych i dzielenie ich z żoną/partnerką.

Na dalszym etapie badań rozpatrywałam zagadnienie z punktu widzenia matek. 38 badanych kobiet twierdzi, że ojcowie angażują się w obowiązki domowe, zaś 8 respondentek uważa, że ojcowie nie wypełniają obowiązków domowych. Wykres 8 obrazuje to, w jakie czynności są zaangażowani badani ojcowie w opinii matek.



Wykres 8. Opinia badanych matek na temat zaangażowania ojców w różne obowiązki domowe (N=38).

Źródło: badania własne.

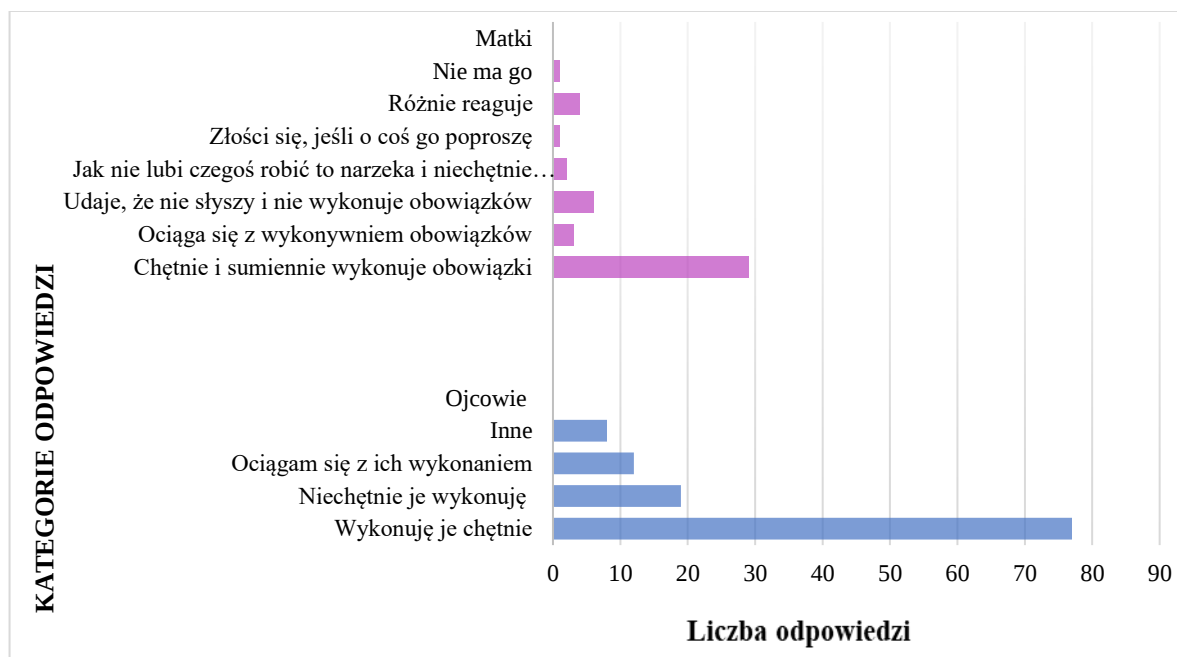
* Na rysunku nie uwzględniono osób, które twierdzą, że ojciec nie angażuje się w obowiązki domowe.

* Badane osoby wskazywały na więcej niż jedną odpowiedź.

Badane matki potwierdzają, że ojcowie angażują się w różne obowiązki domowe. Najczęściej wskazują, że partnerzy przygotowują posiłki (18 odpowiedzi), sprzątają (14) oraz wykonują wszystkie czynności (10). Odpowiedzi respondentek pokrywają się z odpowiedziami badanych ojców. Jak można zauważyć, matki dostrzegają aktywność ojców. Obowiązki przypisywane kiedyś tylko kobiecie, obecnie w grupie badanych są wykonywane też przez mężczyzn. Może to świadczyć o dominacji w tych rodzinach modelu ojca zaangażowanego.

Każdy człowiek odmiennie reaguje na przypisane mu obowiązki domowe. Jest wiele czynników, które mogą o tym decydować w określonej sytuacji. W moich badaniach chciałam ustalić, jak ojcowie zazwyczaj reagują na powierzone im obowiązki. Postawa ojca świadczy o sposobie wypełniania roli, ponieważ reakcja mężczyzny w pozytywny

sposób świadczy o jego dojrzałości oraz odpowiedzialności. Ojcowie, którzy reagują złością i agresją, często ranią swoich najbliższych i ukazują dzieciom niewłaściwe wzorce. W moich rozważaniach przedstawiłam zagadnienie z punktu widzenia ojców i matek. Zestawiłam odpowiedzi obu grup, aby klarownie przedstawić ich opinię. Warto zaznaczyć, że na rysunku nie uwzględniłam podziału na wiek badanych ojców, gdyż nie zauważałam znacznych różnic w rodzaju udzielanych przez nich odpowiedzi.



Wykres 9. Opinia matek i ojców na temat sposobu reagowania badanych ojców na obowiązki domowe (N=162).

Źródło: badania własne.

Badani w zdecydowanej większości deklarują, że ojcowie wykonują chętnie obowiązki domowe (ojcowie – 77 odpowiedzi, matki – 29 odpowiedzi). Badane matki w swoich wypowiedziach zaznaczały, że czynności te są robione sumiennie i dokładnie, co może to świadczyć o tym, że są one zadowolone z postawy ojców. Badani ojcowie wskazali w kategorii „inne” na takie odpowiedzi, jak: moja reakcja zależy od rodzaju obowiązków (3 osoby), moja reakcja zależy od ilości obowiązków (3 osoby), konflikt z żoną/partnerką decyduje o mojej reakcji (2 osoby). Badane matki także wskazały kilka dodatkowych odpowiedzi odmiennych od tych udzielanych przez ojców. Są to m.in. takie opinie jak: mąż/partner udaje, że nie słyszy i nie wykonuje obowiązków (6 osób), różnie reaguje (4), reaguje złością (1), nie ma go (1). Z badań wynika, że badani ojcowie zazwyczaj pozytywnie reagują na powierzone obowiązki i chcą się angażować w ten aspekt życia rodziny.

Każdy człowiek powinien rozwijać refleksję o swoim życiu. Poprosiłam badanych ojców o to, aby odpowiedzieli, czy uważają, że dobrze wykonują rolę. Zebrane dane wskazują na to, że respondenci, niezależnie od wieku, w zdecydowanej większości uważają, iż poprawnie wypełniają swoją rolę. W grupie ojców 31-40 lat oraz 41 i więcej lat znalazło się łącznie 13 osób, które twierdzą, że nie realizują swojej roli odpowiednio. Dla pełniejszego zrozumienia opinii tej grupy badanych poprosiłam, aby uzasadnili swoje stanowisko w tej kwestii. Ich odpowiedzi skategoryzowałam i przedstawiłam w tabeli 3.

Tabele 3

Argumenty ojców dotyczące tego, dlaczego uważają, że dobrze wypełniają swoją rolę (N=103)

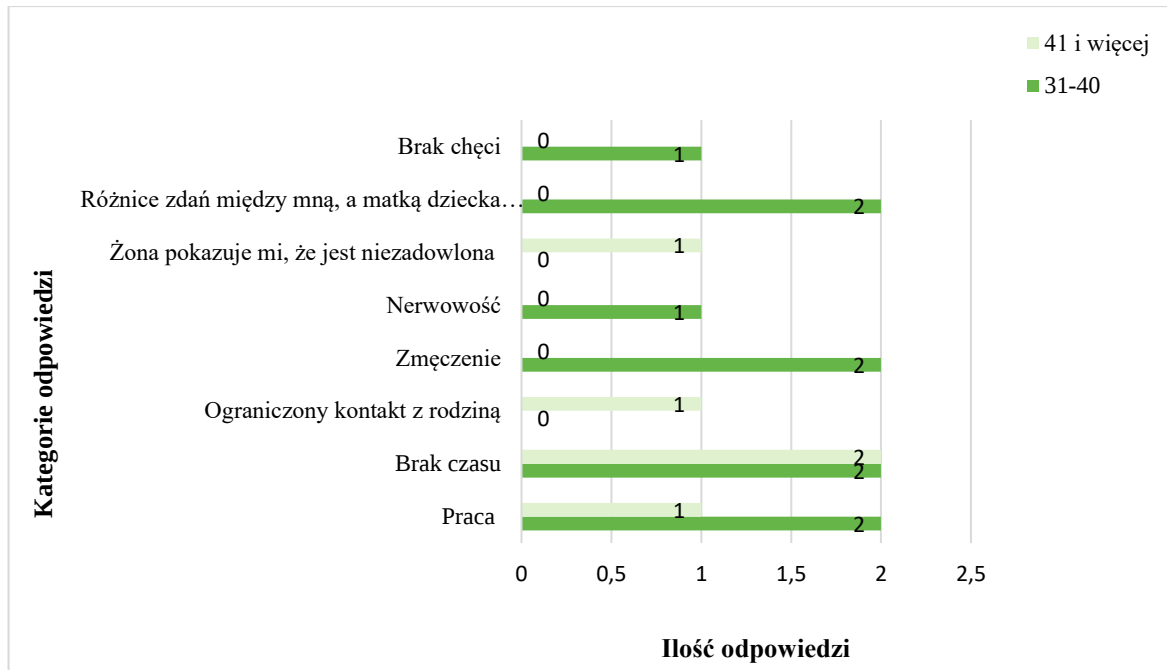
Lp.	Kategorie odpowiedzi	Liczba odpowiedzi				
		Wiek				Razem
		poniżej 25	26-30	31-40	41 i więcej	
1.	Staram się dawać z siebie jak najwięcej	0	2	11	6	19
2.	Angażuje się w życie rodziny, obowiązki, opiekę i wychowanie dziecka	0	5	17	7	29
3.	Jestem blisko rodziny i ją wspieram	1	1	4	4	10
4.	Kocham rodzinę i zrobię dla niej wszystko	0	2	3	2	7
5.	Uczę się na popełnianych błędach, by być lepszym mężem i ojcem	0	0	5	0	5
6.	Zapewniam rodzinie stabilność i poczucie bezpieczeństwa	0	0	4	1	5
7.	Rodzina jest zadowolona	0	2	8	2	12
8.	Szanuję wszystkich członków rodziny	0	1	1	0	2
9.	Czuje to patrząc na moją rodzinę	0	0	3	1	4
10.	Znam moją rodzinę, wiem, czego potrzebuje	0	0	1	0	1
11.	Dogaduję się ze wszystkimi członkami	0	0	2	0	2
12.	Staram się być lepszym ojcem od mojego	0	1	0	0	1
13.	Odpowiedzi nie na temat	0	1	1	3	5
14.	Brak odpowiedzi	0	0	10	4	14

Źródło: badania własne.

* Badani ojcowie wskazywali na więcej niż jedną odpowiedź.

Wyniki przedstawione w tabeli 3 pokazują, że ojcowie rozmaicie argumentują swoje zaangażowanie w wypełnianie roli. Najwięcej ojców swój wybór uzasadnia tym, że włącza się w życie rodziny, wypełnianie obowiązków oraz opiekę i wychowanie dziecka (razem 29 odpowiedzi). Często padającą odpowiedzią była to, że ojcowie starają się dawać z siebie jak najwięcej (razem 19 odpowiedzi). Takie opinie utwierdzają w przekonaniu, że ojcowie wiedzą, co jest dla nich ważne w pełnieniu roli, mają świadomość, na czym ona polega i dążą do jak najlepszego jej wypełniania.

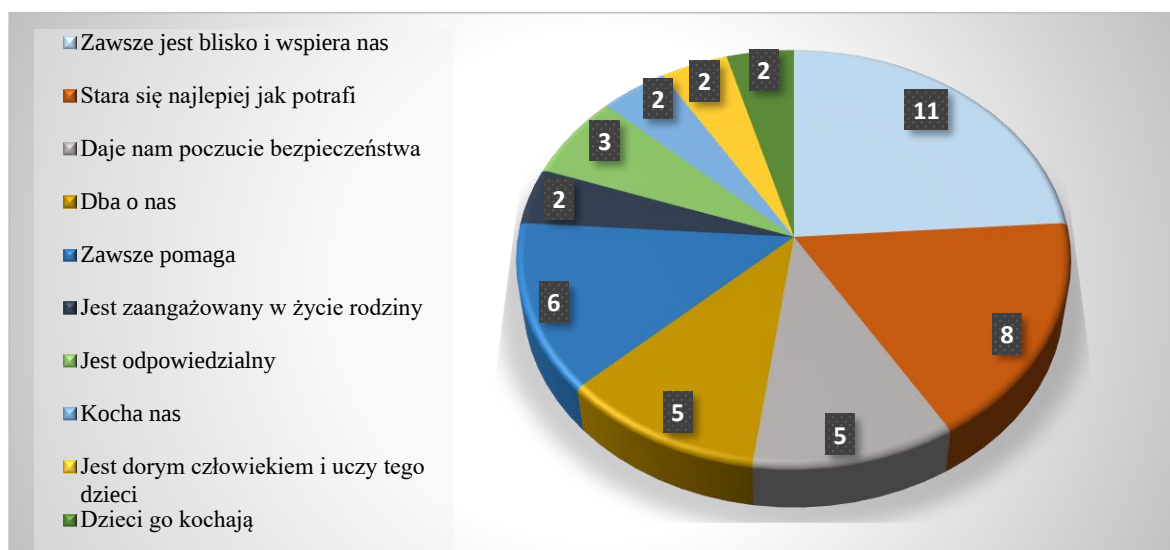
W grupie ojców w przedziale 31-40 lat, a także 41 i więcej lat znalazło się 13 odpowiedzi świadczących o tym, że ojcowie uważają, iż nie najlepiej wypełniają swoją rolę. Badani wskazali kilka przyczyn tego zjawiska. Zaprezentowałam je na wykresie 10.



Wykres 10. Argumenty ojców świadczące o niepoprawnym wypełnianiu swojej roli (N=13).
Źródło: badania własne.

Z przedstawionych danych wynika, że ojcowie wskazują na kilka przyczyn nieodpowiedniego wypełniania swojej roli. Najczęściej pojawiającą się odpowiedzią w obu przedziałach wiekowych był brak czasu (2 wskazania). Badani w grupie wiekowej 31-40 lat wskazują również po 2 odpowiedzi, takie jak: różnice zdań między ojcem a matką dziecka w kwestii wychowania, zmęczenie, praca. Wyniki pokazują, że część ojców jest świadoma faktu, iż nie do końca dobrze realizują rolę i wiedzą, co jest tego przyczyną. Ich samoświadomość może stać się „pierwszym szczeblem” poprawy.

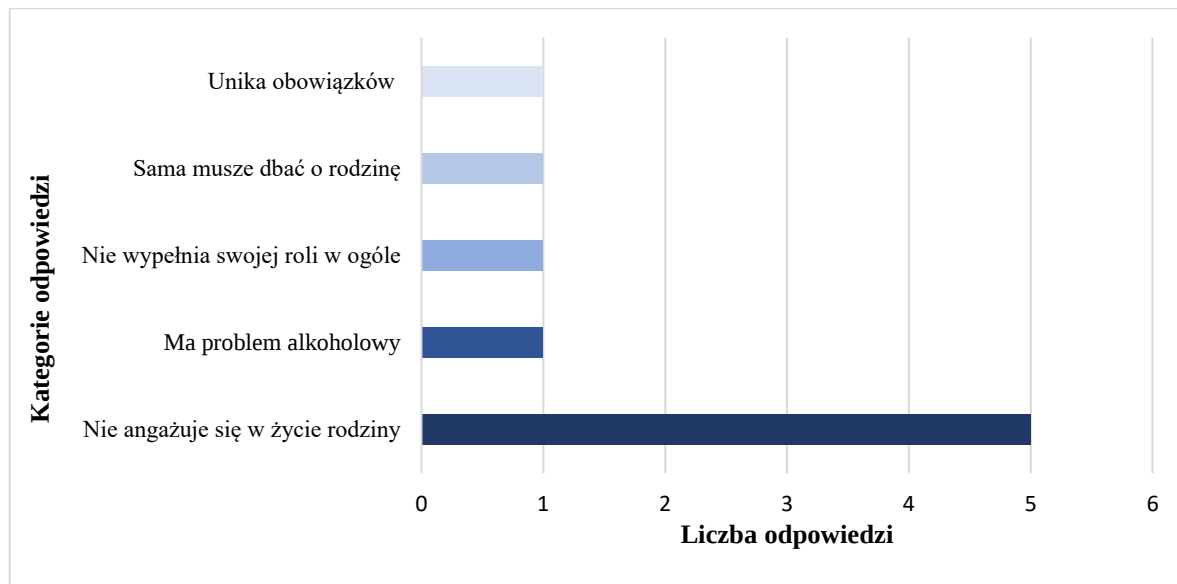
Badane matki także wyraziły opinię dotyczącą tego, czy ich mąż/partner dobrze wypełnia rolę w rodzinie – 37 matek twierdzi, że ojciec dobrze ją realizuje. Ich argumenty skategoryzowałam i przedstawiłam na wykresie 11.



Wykres 11. Argumenty badanych matek świadczące o tym, że według nich ojciec dobrze wypełnia swoją rolę (N=46).
Źródło: badania własne.

Dane empiryczne pokazują, że większość matek swój wybór argumentuje stwierdzeniami, iż ojciec jest zawsze blisko i wspiera rodzinę (11 odpowiedzi), a także tym, że stara się najlepiej jak potrafi (8 odpowiedzi). Respondentki dostrzegają zaangażowanie ojca.

W grupie badanych matek znalazło się 9 osób, które uważają, że ojciec nie wypełnia swojej roli odpowiednio. Podały one kilka przyczyn takiej opinii.



Wykres 12. Argumenty badanych matek dotyczące tego, dlaczego uważają, że ojcowie nie wypełniają dobrze swojej roli (N=9).

Źródło: badania własne.

Respondentki najczęściej uważają, że ojciec nie wypełnia dobrze swojej roli, gdyż nie angażuje się w życie rodziny – taką odpowiedź wskazało 5 badanych kobiet. Zapewne tym matkom musi być trudno, ponieważ samodzielnie wypełniają wszystkie czynności.

Do niedawna rola ojca sprowadzała się przede wszystkim do dbania o kwestie finansowe rodziny. Dziś składa się na nią wiele ważnych elementów. Niełatwo być przykładowym ojcem.

Moje rozważania pokazują, że ojcowie angażują się w obowiązki domowe. Wyniki badań wskazują, że ponad $\frac{3}{4}$ badanych ojców i matek uważa, że ojciec dobrze wypełnia swoją rolę w rodzinie. Respondenci argumentują to w bardzo rozważny i przemyślany sposób. Przyjęta zatem przeze mnie hipoteza potwierdza się w całości.

Podsumowanie

Ojciec jest bardzo ważną postacią w każdej rodzinie. Stanowi jej nieodłączny filar, bezpieczną przystań i udziela wsparcia wszystkim członkom. Dlatego we współczesnym świecie rola ojca nie powinna być stereotypowo ograniczona tylko do dbania przez ojca o warunki materialne i byt rodzinny. Obecność ojca jest niezwykle ważna z punktu widzenia rozwoju dziecka.

Odpowiedź na pierwszy problem badawczy w swoim założeniu miała ustalić, jak wygląda udział ojców w opiece i wychowaniu dziecka. Wyniki moich badań wskazują, że mężczyźni w branej pod uwagę grupie badawczej czynnie angażują się w te aspekty

życia. Jest jednak wiele czynników utrudniających realizację zadań przez ojców. Za najczęściej wskazywany można uznać pracę zawodową zajmującą wiele godzin. W mojej hipotezie przyjąłam, że badani mężczyźni uważają w większości, iż w odpowiednim stopniu biorą udział w opiece oraz wychowaniu dziecka. Ta część przypuszczenia potwierdziła się. Sądziłam również, że większa połowa badanych kobiet ma odmienne zdanie na ten temat. Z badań wynika jednak, że one też uważają, iż ojcowie angażują się w wystarczającym stopniu w opiekę i wychowanie dziecka.

W drugim problemie badawczym szukałam odpowiedzi na pytanie, jak ojcowie realizują swoją rolę w opinii matek i samych zainteresowanych. Po dokonaniu analizy danych można stwierdzić, że badani mężczyźni w swoim odczuciu prawidłowo wywiązują się z tej roli. Podobne zdanie wyrażają matki, podają, że ojcowie angażują się w obowiązki domowe i zazwyczaj chętnie je wypełniają. W mojej tezie zakładałam, że ponad $\frac{3}{4}$ badanych mężczyzn oraz kobiet twierdzi, iż ojcowie poprawie wypełniają rolę w rodzinie. To przypuszczenie potwierdza się, ponieważ uważa tak 103 z grupy 116 ojców i 37 matek z grupy 46 osób.

Bibliografia

- Bakiera, L. (2006). *Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana*.
Pobrane z: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/6e2a21f5-3329-48b3-be51-4352100b7043/content>.
- Bierca, M.M. (2019). *Nowe wzory ojcostwa w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Borgis.
- Błasiak, A. (2019). *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Cimprichová Gežová K., (2015). Father's and Mother's Roles and Their Particularities in Raising Children. *Acta Technologica Dubnicae*, 5(1), 45-50.
- Gębuś, D. (2006). *Rodzina Tak, ale jaka?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kawula, S. (2006). *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kopciał, T. (2016). Ojciec we współczesnej rodzinie – jego rola i model. W: A. Ładyżyński, M. Piotrowska, J. Gulanowski (red.), *Od nowego rodzicielstwa do nowego dzieciństwa* (s. 101-110). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Pospiszyl, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sosnowski, T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Świdorska, M. (2011). Ojciec w opiece i wychowaniu dziecka. *Pedagogika Rodziny*, 1(3/4), 43-58.

**II. UWARUNKOWANIA
POZYTYWNYCH I NEGATYWNYCH
ZJAWISK PEDAGOGICZNYCH**

Sprawności artykulacyjne warunkowane logopedycznymi czynnościami prymarnymi u dzieci przedszkolnych w świetle badań podłużnych (Urszula Faron¹)

Streszczenie

Współczesne holistyczne podejście w polskiej logopedii oraz zrozumienie, jak ważna jest prewencja problemów logopedycznych, sprawiły, że współcześni terapeuci coraz częściej przywiązują uwagę do tzw. funkcji prymarnych. Czynności związane z przyjmowaniem pokarmów czy sprawność i budowa narządów mowy warunkują późniejsze sprawności artykulacyjne dzieci. Dlatego tak ważny jest wzrost świadomości o istnieniu wspomnianej korelacji. W tekście poruszono temat związku czynności prymarnych z funkcją sekundarną, czyli mową. Następnie została przedstawiona metodologia badań wraz z analizą ich wyników. Materiał badawczy został zebrany za pomocą autorskiego arkusza obserwacji funkcji prymarnych oraz standaryzowanego logopedycznego testu do badania artykulacji. Badania miały charakter podłużny, a więc przeprowadzono je w dwukrotnie w pewnym odstępie czasu, tak żeby jak najlepiej uchwycić zależność mowy od funkcji prymarnych.

Słowa klucze: logopedia, funkcje prymarne, mowa, gryzienie, żucie, połykanie.

Summary

The modern, holistic approach in Polish speech therapy and the understanding of the importance of the prevention of speech problems have led modern therapists to pay more and more attention to the so-called primary functions. Activities related to food intake or the ability and structure of speech organs determine the later articulatory skills of children. Therefore, it is so important to increase awareness of the occurrence of the mentioned correlation. In the text, the topic of the connection of primary functions with the secondary function, i.e. speech, is discussed. Next, the text presents the methodology of the research, along with an analysis of the results. The research material was collected with the help of the author's observation sheet of primary functions and a standardized speech therapy test for the study of articulation. The research had a longitudinal character, so it was done twice in a certain interval in order to best capture the correlation of speech with primal functions.

Keywords: speech therapy, primary functions, speech, biting, chewing, swallowing.

Wprowadzenie

Współcześnie obserwuje się coraz częstsze występowanie dyslalii u dzieci w wieku przedszkolnym. Terminem „dyslalię” określa się nieprawidłowości w artykulacji. W literaturze przedmiotu znajdują się synonimy tego pojęcia, takie jak: wady wymowy, zaburzenia wymowy, wady artykulacyjne, nieprawidłowa realizacja fonemów. Istotą tego zaburzenia są zatem zakłócenia w podsystemie fonetyczno-fonologicznym (Stasiak, 2015, s. 228).

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

Stale rosnąca liczba dzieci z dyslalią, której podłożem są zaburzenia w sferze orofacialnej, skłania współczesnych logopedów ku refleksji. Badacze upatrują przyczyn w zmianach cywilizacyjnych. Wśród przyczyn coraz częściej występujących problemów logopedycznych wymienia się:

- zastąpienie kontaktu z drugim człowiekiem przez wysoką technologię;
- częsta preferencja obrazu nad dźwiękiem, słowem i ruchem;
- niska aktywność fizyczna;
- przerzucanie obowiązków związanych z wychowaniem na placówki oświatowe;
- częste alergie;
- zmiana diety oraz zaburzenia czynności prymarnych (Pluta-Wojciechowska, 2020, s. 19-20).

Poprawne będzie więc stwierdzenie, że logopedzi mają i będą mieć coraz więcej wyzwań. Znacznie większa liczba dzieci zaczyna mieć zaburzone sprawności artykulacyjne, ale zauważa się pozytywne zjawisko, którym jest nowe podejście do dyslalii. Dawniej zwracano uwagę wyłącznie na objawy wad wymowy, a współcześnie środowisko logopedyczne poświęca uwagę przyczynom wystąpienia tych zaburzeń. Nowe, holistyczne, podejście w polskiej logopedii doprowadziło do skupienia się na działaniach prewencyjnych oraz przyczynowego, zamiast objawowego, leczenia. Zauważono wagę funkcji prymarnych i ich związek ze sprawnościami artykulacyjnymi.

W badaniach, które zostaną omówione w niniejszym rozdziale, uwzględniono wybrane czynności prymarne: odgryzanie, pobór pokarmu z łyżeczki, picie z otwartego (klasycznego) kubka, gryzienie, a także żucie oraz połykanie. Porównano występowanie ewentualnych nieprawidłowości w ich zakresie oraz problemów w sprawnościach artykulacyjnych. Co ważne, aby mieć pewność co do wystąpienia korelacji, badanie miało charakter podłużny. Dzieci w wieku przedszkolnym zostały badane w odstępie czasowym.

1. Sprawności artykulacyjne u dzieci w wieku przedszkolnym

Zagadnienie, jakim jest periodyzacja rozwoju mowy, zostało wielokrotnie poruszone przez przedstawicieli środowiska logopedycznego. W literaturze przedmiotu rozwój mowy dzieci się na dwa okresy: prelingwalny (przedjęzykowy, niemowlęcy), który obejmuje czas od urodzenia do 9-12 m. ż., oraz lingwalny (językowy) – powyżej 9-12 m. ż. Jak zaznacza J. Porayski-Pomsta: „ograniczenie rozwoju mowy do wieku dziecięcego nie oznacza, że po 10-12 r. ż. człowiek przestaje rozwijać się językowo” (2023, s. 127). Twierdzi on, że dziecko osiągające dany wiek posługuje się dorosłym sposobem komunikacji – posiada bogaty repertuar środków językowych, zintegrowany system realizowanych funkcji komunikacyjnych oraz sprawność elastycznego tworzenia wypowiedzi dialogowych i narracyjnych.

Ze względu na tematykę badań, czyli związek sprawności artykulacyjnych z wybranymi funkcjami prymarnymi, należy skupić się na rozwoju podsystemu fonologicznego, który został opisany m.in. przez G. Demel, która skupiła się na rozwoju sprawności artykulacyjnych u dzieci w wieku przedszkolnym i scharakteryzowała wymowę dziecka od 3. do 6. roku życia.

Wiek przedszkolny rozpoczyna się w 3. roku życia. Jak autorka ta zaznacza, „wymowę dziecka wstępującego do przedszkola charakteryzuje już duża umiejętność odtwarzania wszystkich elementów słowa” (Demel, 1996, s. 16). Dziecko 3-letnie

powinno wymawiać wszystkie samogłoski – ustne i nosowe. Podkreśla ona jednak, że sporadyczne wymiany [a] na [o], [e], na [a] i [i] na [y] są naturalne. Spółgłoski, które powinny być realizowane, to:

- dwuwargowe (twarde i miękkie): [p], [p'], [b], [b'], [m], [m'];
- wargowo zębowe (twarde i miękkie): [f], [f'], [v], [v'];
- tylnojęzykowe (twarde i miękkie): [k], [k'], [g], [g'], [χ], [χ'];
- środkowejęzykowe: [ś], [ź], [ć], [ź], [ń];
- przedniojęzykowo-zębowe: [t], [d], [n], [z];
- przedniojęzykowo-dziąsłowe: [l], [l'];
- półsamogłoski [ɯ] oraz [i].

Istnieje możliwość wystąpienia głosek przedniojęzykowo-zębowych [s], [z], [c], [ɟ], a nawet głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych [ś], [ź], [ć], [ź]. Zdecydowana większość 3-latków wymienia jednak głoski dentalizowane z szeregu syczącego oraz szumiącego na głoski łatwiejsze z szeregu ciszącego. Dodatkowo głoska [r] realizowana jest jako głoska [ɯ], [i] lub [l]. Demel wspomina także o problemach z głoskami [f] i [χ], które mogą być realizowane wymiennie. Występują uproszczenia w nagłosie i śródgłosie wyrazów oraz problemy z wyraźnym wygłosem (Demel, 1996, s. 16).

Dziecko 4-letnie nie powinno już wymieniać głosek [s], [z], [c], [ɟ] na [ś], [ź], [ć], [ź]. Możliwe jest pojawienie się głoski [r], ale jej brak nadal jest normą. Jednak gdy dziecko opanuje tak trudną głoskę, to często dochodzi do tzw. hiperpoprawności. Dziecko nadużywa spółgłoski [r] i często używa jej w ramach głoski [l], co jest substytucją nierozwojową (np. „mreko” zamiast „mleko”). Brak głosek [ś], [ź], [ć], [ź] na rzecz [ś], [ź], [ć], [ź] i [s], [z], [c], [ɟ] nadal jest substytucją rozwojową. Grupy spółgłoskowe nadal są upraszczane, ale zdecydowanie mniej niż wcześniej (Demel, 1996, s. 16).

U dziecka 5-letniego utrwalają się głoski przedniojęzykowo-dziąsłowe [ś], [ź], [ć], [ź], choć w mowie spontanicznej nadal bywa, że są substytuowane przez głoski przedniojęzykowo-zębowe [s], [z], [c], [ɟ]. Głoska [r] powinna być już prawidłowo artykułowana, ale często to dopiero w tym okresie zaczyna ona występować. Grupy spółgłoskowe nadal są sporadycznie upraszczane (Ibidem, s. 16).

W wieku 6 lat wymowa dziecka powinna być już stosunkowo zbliżona do artykulacji osoby dorosłej, chociaż nadal pojawiają się problemy z najtrudniejszymi głoskami: [ś], [ź], [ć], [ź] oraz [r] (Ibidem, s. 16-17).

Podsumowując przedstawioną część rozważań, można uznać, że dziecko u progu przedszkola powinno prawidłowo realizować pokaźną liczbę głosek, a wkraczając w wiek wczesnoszkolny powinno rozpocząć szkołę podstawową z w pełni wykształconymi sprawnościami artykulacyjnymi.

2. Czynności prymarne jako problem logopedyczny

W logopedycznej literaturze przedmiotu przyjmuje się, że funkcja sekundarna to mowa, a dokładniej artykulacja, natomiast za funkcje prymarne przyjmuje się:

- odruchowe reakcje oralne;
- oddychanie fizjologiczne i oddychanie podczas zwiększonego wysiłku fizycznego;
- przyjmowanie pokarmów i picie;

- sensoryka orofacjalna, czyli:
 - odczuwanie w jamie ustnej takich doznań, jak faktura, smak i temperatura pokarmów oraz cech różnych innych przedmiotów wkładanych do jamy ustnej, czyli sensoryka jamy ustnej,
 - odczuwanie wrażeń zmysłowych na powierzchni twarzy;
- układanie głowy podczas snu, leżenia, siedzenia, chodzenia, noszenia małego dziecka na rękach i karmienia;
- autostymulacja, autobadanie, autoeksperymentowanie, a także autozabawy orofacjalne;
- mimika twarzy;
- czynności o charakterze fizjologicznym, często odruchowe, np. ziewanie, kasłanie, chrapanie, kichanie, czkawka;
- uruchamiane w toku rozwoju (u niektórych dzieci) niekorzystne nawyki dotyczące narząd żucia, czyli tzw. parafunkcje (zwarciowe i nie zwarciowe), a wśród nich niepokarmowe ssanie, nie pokarmowe odgryzanie;
- wyrażanie uczuć, np. uśmiech, pocałunek, którego rodowodu należy szukać w czynnościach pokarmowych (Pluta-Wojciechowska, 2022, s. 20).

Część źródeł podaje również, że prawidłowa sprawność oraz budowa narządów mowy są zaliczane do funkcji prymarnych.

Niniejszy tekst i badania, których wyniki zostaną omówione, będą odnosiły się do problematyki związku artykulacji z takimi czynnościami, jak: odgryzanie, pobór pokarmu z łyżeczki, picie z otwartego kubka, gryzienie i żucie oraz sposób połykania.

a) Anatomia, fizjologia i patologia warg i języka

Aparat artykulacyjny kształtuje dźwięk. Wargi, które wchodzą w skład tego aparatu, zdecydowanie wpływają na wyrazistość mowy. Dzięki mięśniom twarzy, np. mięśniowi okrężnemu ust, wargi przybierają różne kształty oraz położenie. Zatem decydują one o wielkości i kształcie jamy ustnej (Szielkowska, 2011, s. 51).

Symetria warg jest istotna zarówno w kontekście symetrycznej budowy, jak też pracy. „Sprawne wargi to takie, które w trakcie mówienia pracują symetrycznie i w zależności od artykułowanej głoski zaokrąglają się lub spłaszczają, rozciągają lub skupiają” (Łuszczuk, 2021, s. 110). Zazwyczaj jeśli wargi pracują niesymetrycznie, to odzwierciedla się to w ich anatomii. Jeśli jedna warga pracuje słabiej, to zauważalna jest różnica w wielkości czerwieni warg. Niesymetryczne wargi mogą informować o ewentualnych nieprawidłowościach.

Wargi pracujące asymetrycznie mogą mieć związek z nieprawidłowym tonusem warg, czyli napięciem mięśniowym. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwie nieprawidłowości. Wargi hipotoniczne, które charakteryzują się obniżonym napięciem mięśniowym, a także wargi hipertoniczne, które cechują się wzmożonym napięciem mięśniowym. W prawidłowym rozwoju dziecka kluczowe jest niewystąpienie nieprawidłowości w tonusie mięśniowym.

Sposób domknięcia warg jest kolejną ważną informacją podczas diagnozy. W literaturze przedmiotu najczęściej wyróżnia się domknięcia:

- dwuwargowe;
- wargowo-zębowe;
- wargowo-dziąsłowe.

Dwuwargowe domknięcie jest prawidłową pozycją spoczynkową warg, pod warunkiem, że są zamknięte swobodnie, bez nadmiernego zaciśnięcia. Domknięcie wargowo-zębowe i wargowo-dziąsłowe są nieprawidłowe, a mogą wynikać z wad zgryzu, a w szczególności z tyłozgryzu lub zgryzu głębokiego. Brak domknięcia warg jest natychmiastową informacją o ustnym torze oddechowym i możliwej nieprawidłowej pozycji spoczynkowej języka.

„Wargę górną umocowuje nieparzyste, przebiegające w płaszczyźnie pośrodkowej, wędzidełko wargi górnej” (Paulsen, Waschke, 2019, s. 83). Sporadycznie miejsce przyczepu wędzidełka jest zbyt niskie i staje się to przyczyną diastemy prawdziwej pomiędzy siekaczami pierwszymi (Wacińska-Drabińska, Zadurska, Zwierzchowska, 2007, s. 135). Nieprawidłowości w budowie wędzidełka wargi górnej doprowadzają do zaburzenia funkcji prymarnych oraz niższej sprawności wargi podczas artykulacji.

Kolejną kluczową strukturą w aparacie artykulacyjnym jest język. Ten najbardziej ruchliwy artykulator jest fałdem mięśniowym pokrytym błoną śluzową. O kształcie i położeniu języka decydują jego mięśnie zewnętrzne i wewnętrzne, ale także wędzidełko podjęzykowe, które jest bardzo często omawiane w logopedycznej literaturze przedmiotu (Szkielewska, 2011, s. 51).

Szczególne miejsce w literaturze przedmiotu, ale również w praktyce, zajmuje pozycja spoczynkowa języka. Przyjęto, że prawidłowa pozycja spoczynkowa języka to tzw. pozycja wertykalno-horyzontalna (w-h).

To pionizacja szerokiego języka w jamie ustnej, podczas której język z jednej strony jest wzniesiony, dotykając czubkiem okolic za szyjkami górnych zębów siecznych, przy czym część dorsalana jest przyklejona do podniebienia, z drugiej zaś przyjmuje kształt szeroki. Podkreślamy, że przednia część języka przyjmuje pozycję horyzontalną, a czubek jest skierowany do podniebiennej części górnych zębów. Taką pozycję nazywam wertykalno-horyzontalną, co oznacza z jednej strony wertykalne wzniesienie języka, czyli tzw. pionizację, ale z zachowaniem horyzontalnego ułożenia jego przedniej części i przyklejenia dorsalnej części języka do podniebienia. Istotne są także różne warianty tej pozycji (Pluta-Wojciechowska, 2018, s. 122).

Z kolei do przykładowych nieprawidłowych pozycji spoczynkowych zalicza się:

- język na dnie jamy ustnej;
- język interdentalny (język znajduje się między zębami);
- język interlabialny (język znajduje się między wargami);

Analizując pracę języka podczas przebiegu funkcji prymarnych (oddychania, jedzenia i picia), można stwierdzić, że pozycja w-h jest najczęstszym ułożeniem języka. Zatem nie ma nic dziwnego w tym, że jeżeli występują nieprawidłowości w układzie języka, to dojdzie do zaburzeń sprawności artykulacyjnych. Jak zaznacza M. Łuszczuk, znaczący wpływ ma „tor oddechowy, a związane z tym napięcie i praca mięśni determinują pozycję warg, żuchwy, języka i policzków, a także głowy i szyi; wskazuje się także powiązania z napięciem i pracą dalej położonych mięśni ciała, w tym także mięśni oddechowych” (2019, s. 92-93).

Zmiany w budowie języka związane z jego wielkością występują dość rzadko. W literaturze przedmiotu wyróżnia się makroglosję i mikroglosję. Makroglosja to przerost języka. „Może to być zaburzenie rozwojowe lub stan spowodowany np. guzem

nowotworowym języka. Makroglosja często towarzyszy zespołowi Downa, ale występuje także u osób zdrowych” (Jeżewska-Krasnodębska, 2017, s. 44). Zbyt duży rozmiar języka sprawia, że nie mieści się on jamie ustnej i wsuwa się między zęby, tworząc zaburzenia artykulacyjne. Z kolei termin „mikroglosja” odnosi się do małego rozmiaru języka, a może być powodem problemów z funkcjami prymarnymi i artykulacją.

Pracę języka może też ograniczać ankyloglosja, czyli skrócone wędzidełko podjęzykowe. To wędzidełko jest „wyszczególniane jako „fałd błony śluzowej” „na dolnej powierzchni języka w linii pośrodkowej”, który „przyczepia się na dnie jamy ustnej między obu brodawkami podjęzykowymi” (Bochenek, Reicher, 1955, s. 102-104; za: Ostapiuk, 2023, s. 49). Zmniejszenie ruchomości języka na skutek ankyloglosji powoduje:

- brak możliwości ułożenia języka w pozycji wertykalno-horyzontalnej;
- zaburzenia funkcji prymarnych;
- zaburzenia artykulacyjne.

Zabieg polegający na podcięciu wędzidełka podjęzykowego to tzw. frenulotomia. W środowisku logopedycznym występują różne stanowiska dotyczące wykonywania tego zabiegu. Specjaliści zazwyczaj są zwolennikami podcięcia bądź przeciwnikami i twierdzą, że wędzidełko da się „rozciągnąć”. Badacze mają różne podejście – w zależności od stopnia skrócenia wędzidełka. W literaturze przedmiotu wyróżnia się 4 typy wędzidełka z uwzględnieniem jego długości:

1. norma;
2. lekki stopień (nieznaczne skrócenie);
3. średni stopień (średnie skrócenie);
4. znaczny stopień (znaczne skrócenie).

D. Pluta-Wojciechowska zaznacza z kolei, że wykorzystując powyższy podział, dla potrzeb praktycznych zostały dodane dwa poziomy:

1. pomiędzy nieznacznym a średnim skróceniem;
2. pomiędzy średnim a znacznym skróceniem (2019, s. 156).

Typologia wędzidełek języka nie ogranicza się wyłącznie do podziału według skrócenia. W literaturze przedmiotu zwraca się też uwagę na strukturę wędzidełka. W związku z nią wyróżnia się trzy typy wędzidełek:

- wędzidełko cienkie oraz elastyczne (pod wędzidełkiem widoczna jest przezroczysta błona);
- wędzidełko grube (grubości powyżej 1 mm);
- wędzidełko bardzo grube (powyżej 2 mm) (Pluta-Wojciechowska, Sambor, 2016, s. 144).

b) Sprawności warunkujące pobór pokarmów

Czynności pokarmowe oraz picia nie bez powodu nazywane są tzw. funkcjami prymarnymi. Podczas przyjmowania pokarmu używane są te same narządy, które biorą udział w mówieniu.

Odgryzanie to czynność, której inicjacja występuje między ok. 8. a 10. miesiącem życia, czyli od czasu pojawienia się siecznych zębów mlecznych. Kluczowa jest praca mięśni odpowiedzialnych za unoszenie i obniżanie żuchwy, praca języka podczas przemieszczania pokarmu w jamie ustnej i oczywiście koordynacja oddechu (Pluta-Wojciechowska, 2022, s. 89). Odgryzanie wiąże się z otwarciem ust, obniżeniem oraz

delikatnym wysunięciem żuchwy, a następnie jej uniesieniem, żeby odciąć fragment pokarmu za pomocą zębów siecznych, które są ustawione symetrycznie (Pluta-Wojciechowska, 2013; za: Łuszczuk, 2021, s. 100). Ewentualnymi nieprawidłowościami podczas czynności, jaką jest odgryzanie pokarmu, są:

- kompensacja: odgryzania zębami bocznymi;
- kompensacja: odrywanie pokarmu zamiast odgryzania;
- przyjmowanie pokarmów wyłącznie już wcześniej porcjowanych na mniejsze fragmenty, tak aby nie było potrzeby odgryzania;
- trudności wynikające z zaburzeń strukturalnych np. problem z uzębieniem, doprowadzający do niemożności zwarcia zębów dolnych z górnymi (Pluta-Wojciechowska, 2022, s. 118-119).

Pobór pokarmu, który nie wymaga odgryzania, to pobór pokarmu z łyżeczki. Czas inicjacji tej czynności to ok. 4.-6. miesiąc życia. Polega ona na rozchyleniu warg oraz obniżeniu żuchwy, wprowadzeniu łyżeczki z pokarmem do jamy ustnej, gdzie język znajduje się w pozycji neutralnej i zostaje lekko dociśnięty. Następnie pokarm jest zbierany z łyżeczki za pomocą uruchomionych warg, a zwłaszcza wargi górnej. W tej czynności najważniejsza jest praca warg i ich lekkie zaokrąglenie, ale kluczowa jest aktywność wargi górnej. Istotne aspekty to też praca policzków, rola języka w przyjmowaniu i przemieszczaniu pokarmu oraz koordynacja oddechowa (Ibidem, s. 88). Wśród nieprawidłowości znajdujących się podczas poboru pokarmu z łyżeczki wymienia się:

- brak aktywności wargi górnej;
- zbieranie pokarmu poprzez wycieranie w wargę górną o pionowo układaną łyżeczkę;
- wlewanie pokarmu do otwartej jamy ustnej;
- układanie pokarmu na środkowej części języka bez aktywowania wargi górnej;
- trudność w przemieszczeniu pokarmu do dalszej części jamy ustnej;
- nieodpowiednia koordynacja oddechowa (Ibidem, s. 118).

Ważną umiejętnością jest picie z klasycznego, otwartego, kubka. Czas inicjacji i występowania tej czynności to moment po nauczeniu się jedzenia z łyżeczki, czyli ok. 9. miesiąc życia (przy czym dorosły przytrzymuje kubek). Rytm czynności to: rozwarcie warg, oparcie kubka na dolnej wardze (ale nie na zębach), język zostaje w pozycji neutralnej. Kubek zostaje lekko pochylony, tak aby zawartość przedostała się do jamy ustnej. Możliwe są dwie strategie: przyjęcie płynu, domknięcie warg oraz przemieszczenie napoju dalej bądź tzw. picie „łyk po łyku”, bez domknięcia dwuwargowego, aż do samego końca procesu. Najbardziej istotnymi aspektami w tej umiejętności są: praca warg, a zwłaszcza wargi górnej, domykalność warg, praca mięśni policzkowych, odpowiednia koordynacja oddechowa i utrzymanie płynnej sekwencyjności czynności (Ibidem, s. 89-91). Ewentualne nieprawidłowości, które mogą wystąpić, to:

- korzystanie wyłącznie z kubka niekapka;
- wylewanie się płynu z kubka (spowodowane: niską z aktywnością wargi górnej, wadą zgryzu, wysunięcie kości przysiecznej, nieprawidłowe wyprofilowanie przedsionka jamy ustnej);
- trudności koordynacji oddechowej;
- trudności w sekwencyjnym picciu (Ibidem, s. 118).

Terminy „gryzienie” i „żucie” są do siebie zbliżone. Sporadycznie gryzienie określa się jako uproszczoną formę żucia (Łuszczuk, 2021, s. 101). Czas inicjacji i występowania gryzienia to okres, w którym pojawiają się kolejne zęby mleczne. Po odgryzieniu lub włożeniu fragmentu pokarmu do jamy ustnej, dochodzi do zamknięcia warg oraz przeniesienia pokarmu do zębów bocznych. Ruchy żuchwy oraz zębów są pionowe i rozdrabniają pokarm, język odpowiada za przemieszczanie pokarmu, mieszanie go ze śliną oraz tworzenie gałki połykowej. Żucie, tak jak gryzienie, rozpoczyna się wraz z pojawieniem się kolejnych zębów mlecznych, a w szczególności trzonowych. Zarówno w gryzieniu, jak też żuciu pokarm trafia do zębów bocznych, gdzie jest rozdrabniany. Jednak żucie to proces bardziej powolny, skupiony na mieleniu i rozcieraniu pokarmu, zazwyczaj po jednej stronie, ze znacznym użyciem siły. Żucie wykorzystuje obrotowe ruchy żuchwy, które są przeplatane z przemieszczaniem pokarmu i mieszaniem go ze śliną. Podczas tych czynności wargi powinny być domknięte. Istotna jest praca mięśni regulujących ruchy żuchwy, przemieszczanie pokarmu w jamie ustnej i łączenie go ze śliną za pomocą języka oraz koordynacja oddechowa (Pluta-Wojciechowska, 2022, s. 91-92). Błędy, które są związane z gryzieniem i żuciem, to:

- słabe gryzienie pokarmów miękkich;
- niechęć do gryzienia i żucia pokarmów twardych i przyjmowanie tylko tych miękkich, miksowanych lub rozdrobionych już poza jamą ustną;
- problem z przemieszczaniem pokarmu na powierzchnie żujące zębów trzonowych;
- krztuszenie się i wypluwanie pokarmów twardych;
- rozdrabnianie pokarmu wyłącznie za pomocą języka;
- niedomknięte wargi podczas gryzienia i żucia (Ibidem, s. 119).

c) Połykanie i jego zaburzenia

Połykanie to czynność polegająca na przemieszczeniu śliny, pokarmu lub płynu lub śliny do przełyku. Aktywność ta jest kluczowa choćby ze względu na częstotliwość jej zachodzenia – przeciętnie człowiek połyka ok. 1 000 razy na dobę. Połykanie wymaga prawidłowo funkcjonującego układu nerwowego (ośrodkowego oraz obwodowego), odpowiedniej pracy mięśni, a także koordynacji oddechowej (Łuszczuk, 2021, s. 81). W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa typy połykania:

1. niemowlęce (infantylne, trzewne, wczesnodziecięce);
2. dojrzałe (somatyczne).

Cechy dojrzałego sposobu połykania to:

- wargi swobodnie domknięte;
- mięsień bródkowy nie jest aktywny;
- zwarte zęby;
- język spionizowany i szeroki, w pozycji w-h (przód znajduje się przy podniebieniu, blisko dziąseł górnych siekaczy, a boki języka są wzniesione do wewnętrznych powierzchni zębów bocznych oraz przylegających do nich dziąseł i podniebienia);
- skurcz mięśni dna jamy ustnej (prowadzi do docisnięcia języka do podniebienia);
- mięśnie żwacze są aktywne i stabilizują żuchwę;
- praca mięśni nadgnykowych jest widoczna jako ruch krtani (Ibidem, s. 104; Pluta-Wojciechowska, 2022, s. 100-101).

Połykanie infantylne to typ połykania, który stanowi naturalny etap w rozwoju dziecka i jego aktywności pokarmowej. Cechuje się:

- skurczem mięśni warg i delikatnym skurczem mięśni pierścienia gardłowego;
- doprzednim ułożeniem języka, który znajduje się między dziąsłami;
- kontaktem końca języka z dolną wargą;
- utworzeniem się bruzdy na języku w przekroju poprzecznym (Pluta-Wojciechowska, 2022, s. 100-101).

Transformacja sposobu połykania trwa kilka lat i dokonuje się pomiędzy 4. a 5. rokiem życia, choć niektórzy badacze podają, że połykanie infantylne przekształca się w dojrzałe już w 3. roku życia bądź wcześniej (Skrzek, 2021, s. 340-341). Ryzyko nieprzekształcenia się niemowlęcego połykania w dojrzałe dotyczy zwłaszcza dzieci, u których występuje:

- ustny tor oddechowy;
- nieprawidłowa pozycja spoczynkowa języka podczas oddychania nosem;
- ankyloglosja;
- wada zgryzu;
- parafunkcja ssania;
- makroglosja;
- zaburzone przyjmowanie pokarmów polegające na problemie gryzienia i żucia pokarmów twardych;
- nieprawidłowości rozwojowe w obrębie twarzoczaszki;
- obniżone napięcie mięśniowe (Ibidem, s. 105).

Dodatkowo w literaturze przedmiotu znajduje się określenie „patologiczne połykanie”. Rodzaje patologicznego połykania:

- międzyzębowe (interdentalne);
- międzywargowe (interlabialne);
- przyzębowe (addentalne);
- dorsalne;
- zadziąsłowe (postalweolarne (Ibidem, s. 125).

d) Logopedyczne czynności prymarne jako determinanta sprawności artykulacyjnych

Te same ruchy wykonywane podczas jedzenia i picia są też obecne w artykulacji. Zatem od czynności prymarnych (sposobu przyjmowania pokarmów i płynów) zależą czynności sekundarne, czyli następujące po sobie etapy kształtowania się mowy.

Należy porównać podobieństwo ruchów narządów jamy ustnej i efektu danej czynności pokarmowej z ruchami wykorzystywanymi w artykulacji głosek. Pluta-Wojciechowska, porównując ruchy narządów podczas jedzenia i artykulacji, wyróżnia trzy fazy:

- przemieszczenie pokarmu do jamy ustnej;
- gryzienie i żucie;
- przygotowanie do połykania i połykanie (2022, s. 179-180).

Przemieszczanie pokarmów do jamy ustnej rozpoczyna się oczywiście od jej otworzenia. Efektem otwarcia jamy ustnej, co umożliwia przyjęcie pokarmu, oraz język znajdujący się pozycji neutralnej to układ, który przypomina ten podczas artykulacji

samogłosek [a] i [e]. Oddzielanie porcji pokarmu odbywa się poprzez zwieranie zębów siecznych i warg (przy odgryzaniu) oraz zwieranie warg (podczas zbieraniu pokarmu z łyżeczki) i przejmowanie kęsa przez język to czynności, które przygotowują do artykulacji głosek [m], [p] i [b]. Sprawność warg ma największe znaczenie podczas artykulacji głosek dwuwargowych oraz wargowo-zębowych. Zebranie płynu z brzegu kubka oraz zebranie pokarmu z łyżeczki wymaga zwężenia jamy ustnej i zaokrąglenia warg. Te ruchy są wykorzystywane podczas realizacji głosek [o] oraz [u]. Artykulacja samogłosek [i] i [y] przypomina przejęcie kęsa pokarmowego, które odbywa się przez wysunięcie i uniesienie języka. Zaciśnięcie warg i dotylny ruch języka powoduje przemieszczenie jedzenia na żujące powierzchnie bocznych zębów. Podobieństwo tego ruchu występuje podczas artykulacji głosek tylnojęzykowych [k], [g], [χ] (Ibidem, s. 179).

Gryzienie i żucie polegają na rozdrabnianiu, przemieszczaniu oraz nasączeniu śliną i przerabianiu pokarmu w formę półpłynną. Te czynności związane z obróbką pokarmu polegają na pracy żuchwy i języka. W trakcie artykulacji, w szczególności samogłosek, kluczowe jest obniżanie i podnoszenie żuchwy, a praca języka jest potrzebna przy realizacji wielu głosek (Ibidem, s. 179).

Przygotowanie do połykania oraz samo połykanie to czynności wymagające stosunkowo skomplikowanych ruchów narządów jamy ustnej. Początkowo kluczowe są ruchy języka, który ustawia półpłynny pokarm na podłużnym wgłębieniu grzbietowej części języka oraz utrzymanie w tym miejscu gałki pokarmowej. Jak zaznacza Pluta-Wojciechowska, podczas tej czynności widoczne jest podobieństwo kształtu języka do tego podczas realizacji spółgłosek dentalizowanych. Ustna faza połykania polega na przedniej i tylnej blokadzie oraz blokadzie bocznej poprzez dociśnięcie brzegów języka. Po zwarcie zębów dochodzi do blokady przedniej czyli uniesienia końca języka w okolicę wałka dziąsłowego, następnie boczne brzegi języka dociskają się do podniebiennej części górnych zębów, a język przesuwa się do tyłu. Takie ruchy przypominają te podczas artykulacji głosek [t], [d], [n], [ś], [ź], [ć], [ż], [š], [ž], [č], [ž], [l], [r]. Ruch języka, który umożliwia przeniesienie pokarmu z grzbietowej części języka do tylnej części jamy ustnej, jest podobny do tego podczas realizacji [ś], [ź], [ć], [ż], [š], [ž], [č], [ž] oraz [š], [ž], [č], [ž]. Zwarcie uniesionej tylnej części języka z obniżonym podniebieniem miękkim powoduje, że pokarm przedostaje się do gardła. Ostatnia część ustnej fazy połykania charakteryzuje się opuszczeniem podniebienia miękkiego i taka pozycja jest typowa dla artykulacji głosek nosowych. Tymczasem pozycja języka przypomina tę, która jest wymagana do wymowy głosek tylnojęzykowych [k], [g], [χ]. Natomiast gardłowa faza połykania polega na zamknięciu drogi do części nosowej gardła i przerwaniu oddychania. Z pozycji pionowej, czyli zwarcia podniebienno-tylnojęzykowego, do poziomej, a mianowicie zwarcia podniebienno-gardłowego. Podczas drugiego typu zwarcia ruch podniebienia miękkiego jest taki jak przy artykulacji głosek ustnych (Ibidem, s. 179-180).

Analizując istotę logopedycznych czynności prymarnych jako determinant sprawności artykulacyjnych, można dojść do wniosku, że mają one kluczowe znaczenie w procesie komunikacji werbalnej. Ta mocna zależność skłania do refleksji nad praktyką logopedyczną oraz wagą wcześniej podejmowanych działań profilaktycznych. Wczesna interwencja logopedyczna oraz zwrócenie uwagi na funkcje prymarne są kluczowe, gdyż szybka identyfikacja i interwencja mogą znacząco poprawić prognozy dla przyszłego rozwoju komunikacyjnego.

3. Metodologia badań własnych

Celem badań było zbadanie związku wybranych funkcji prymarnych ze sprawnościami artykulacyjnymi u dzieci w wieku przedszkolnym w świetle badań podłużnych. Aby umożliwić osiągnięcie celu badań, przyjęto następujące problemy badawcze:

1. Jakie jest anatomiczno-fizjologiczne przedpole sprawności artykulacyjnych i jego negatywne determinanty?
2. Jakie są zależności realizacji płaszczyzny fonetyczno-fonologicznej od sprawności warunkujących pobór i obróbkę pokarmów u dzieci przedszkolnych?
3. Jakie zależności występują pomiędzy czynnościami połykania i jej ewentualnymi zaburzeniami a sprawnościami artykulacyjnymi dzieci w wieku przedszkolnym?

Hipotezy do kolejnych problemów badań przyjmują następujące brzmienie:

1. Przedpole artykulacyjne jest sferą wzajemnych implikacji anatomicznych, fizjologicznych i patologicznych w obrębie warg i języka.
2. Zależności realizacji płaszczyzny fonetyczno-fonologicznej od sprawności warunkujących pobór i obróbkę pokarmów u dzieci przedszkolnych są znaczące.
3. Zależności czynności połykania i jej ewentualnych zaburzeń ze sprawnościami artykulacyjnymi dzieci w wieku przedszkolnym są wyraźne i łatwo notowane.

W badaniach wykorzystano metodę badawczą, jaką jest obserwacja. W związku z tym użyto technik:

- obserwacji bezpośredniej i jawnej;
- obserwacji standaryzowanej (skategoryzowanej i próbek czasowych);
- obserwacji z wykorzystaniem narzędzi testowych;
- obserwacji ilościowej.

Aby zbadać artykulację dzieci w wieku przedszkolnym, użyto standaryzowanego narzędzia „100-wyrazowy test artykulacyjny”, którego autorką jest E. Krajana. Aby zbadać pobór i obróbkę pokarmu stworzono autorski arkusz obserwacji czynności prymarnych.

Grupę badawczą stanowiło 34 dzieci. Należy zaznaczyć, że dzieci, u których badano sprawności artykulacyjne i funkcje prymarne uczęszczają do 2 przedszkoli w powiecie nowosądeckim. Zatem teren badań obejmuje przedszkola:

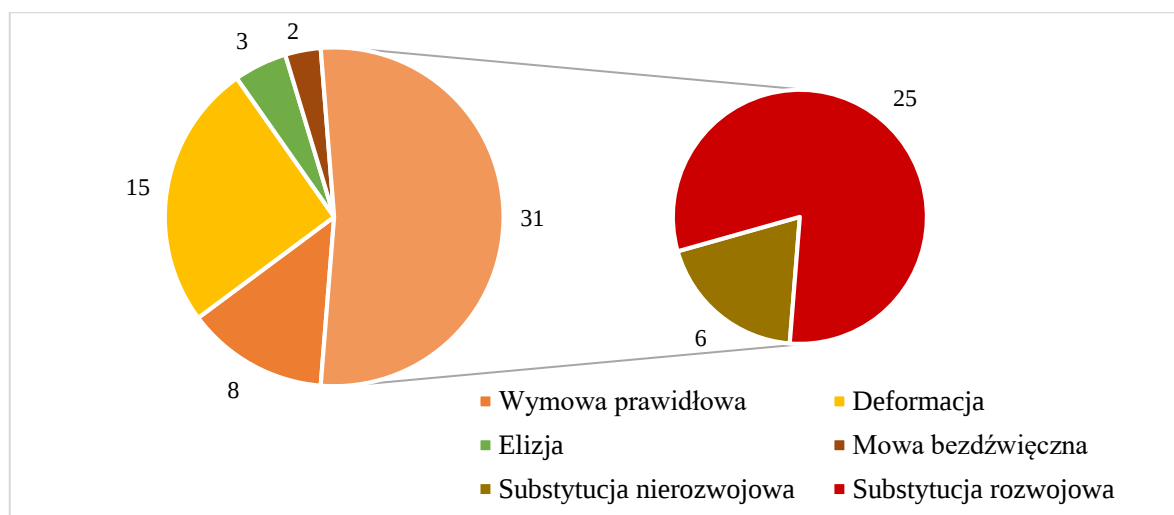
- Niepubliczne przedszkole „SMERFIKI” w Czerncu;
- Niepubliczne przedszkole „KRAINA BAJEK” w Podegrodziu.

W pierwszej placówce badałam 21, zaś w drugiej 13 dzieci. Wszystkie osoby badane w pierwszym terminie diagnozy były w 4.-5. roku życia, a w drugim terminie miały już ok. 5-6 lat. Młodsze dzieci nie były brane pod uwagę i miało to związek z tym, że niektóre funkcje prymarne, jak np. sposób połykania, kształtują się nawet do 4. roku życia. Jeśli pewne funkcje nie wykształcą się do tego okresu, dopiero wtedy można mówić o wystąpieniu jakiegoś rodzaju patologii. W badaniach podłużnych zdecydowano się zatem na przebadanie dzieci w wieku przedszkolnym w przedziale 4.-6. rok życia.

Organizowanie badań rozpoczęło się w maju 2023 roku. Wybrano narzędzie do zbadania sprawności artykulacyjnych i opracowano autorski arkusz obserwacji czynności prymarnych. W czerwcu 2023 roku badaniami objęto 34 dzieci w wieku przedszkolnym pod kątem sprawności artykulacyjnych i funkcji prymarnych. Druga tura badań odbyła się w marcu i kwietniu 2024 roku.

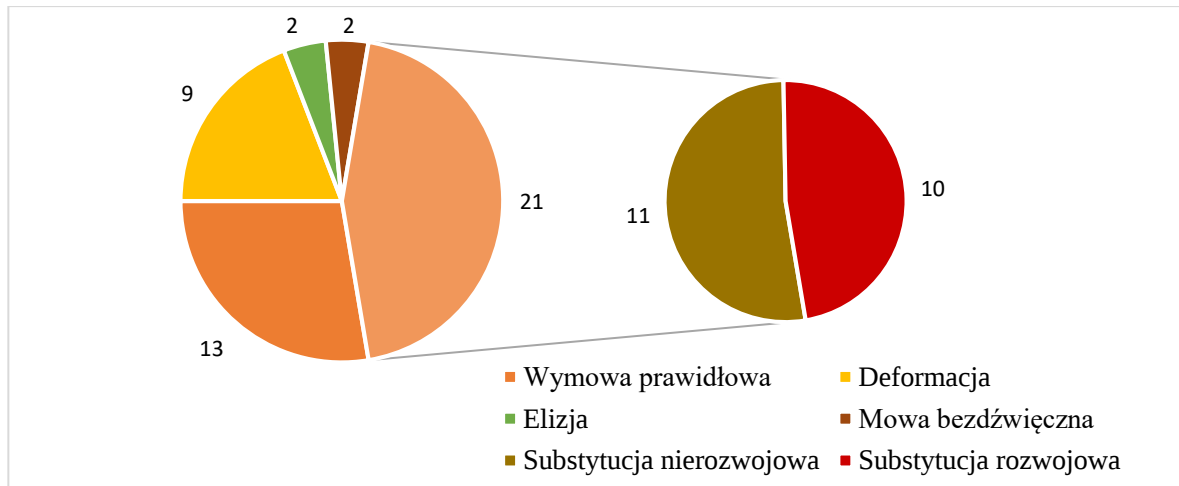
4. Analiza wyników badań własnych

Biorąc pod uwagę kolejność przeprowadzonych badań, najpierw przeanalizowany zostanie materiał badawczy zebrany metodą obserwacji, czyli materiał zdobyty podczas badań sprawności artykulacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym, a następnie materiał dotyczący ich funkcji prymarnych. Analiza wyników badań będzie prowadzona tak, aby omawiać ten sam mechanizm, odnosząc się równocześnie do wyniku z 1, jak też 2 terminu badania. W pierwszy terminie badania 8 z 34 dzieci miało całkowicie prawidłową wymowę, czyli zakończony rozwój płaszczyzny fonetyczno-fonologicznej. Należy jednak zaznaczyć, że u części badanych dzieci występował rotacyzm czy sygmatyzm, ale w ramach substytucji rozwojowej, która w drugim terminie badania zniknęła lub stała się substytucją już niewłaściwą dla wieku dziecka. U zdecydowanej większości z pozostałych 26 dzieci wystąpiły mieszane zaburzenia artykulacyjne, czyli wymieniane nieprawidłowości występowały u badanych równocześnie. Deformacja, najczęściej w postaci sygmatyzmu właściwego i międzyzębowej realizacji głosek [t], [d], [n] i [l], wystąpiła u 15 dzieci, a elizje zauważono u 3 badanych. Charakterystyczna mowa bezdźwięczna wystąpiła u 2 dzieci. Wykres 1 przedstawia podział substytucji na tę rozwojową oraz patologiczną nierozwojową. U 31 dzieci wystąpiły substytucje. Należy jednak zaznaczyć, że u 6 dzieci wystąpił parakappacyzm i parasygmatyzm niewłaściwy dla wieku badanych, ale u 25 dzieci wystąpił parasygmatyzm oraz pararotacyzm w formie substytucji prawidłowej dla wieku badanych. Liczbę dzieci, u których występują poszczególne zjawiska, często współwystępując, przedstawia poniższy wykres.



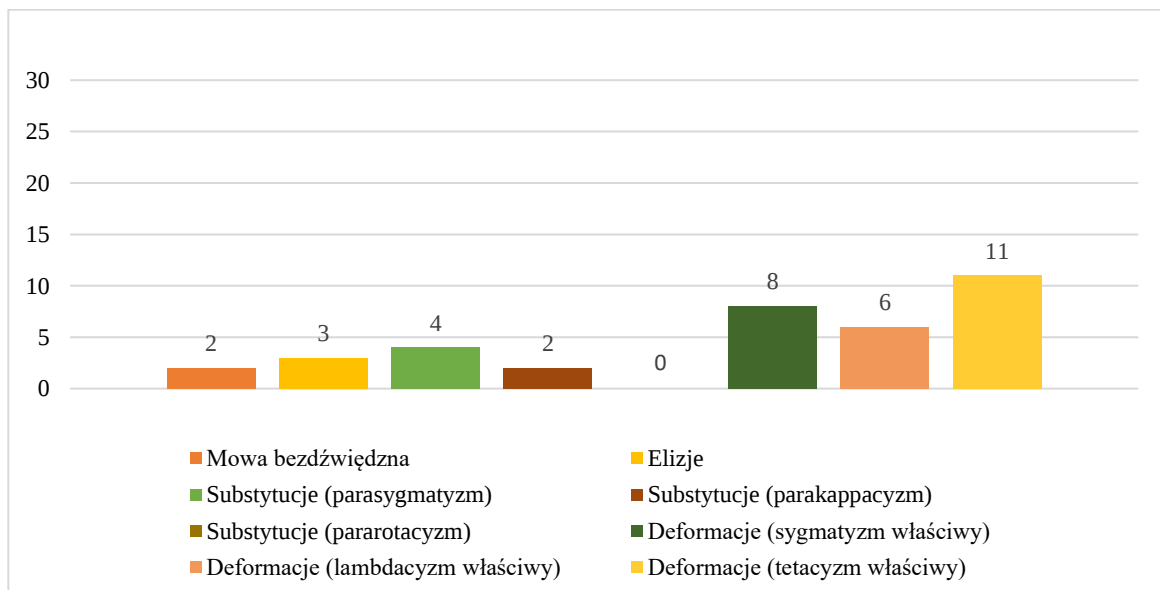
Wykres 1. Sprawności artykulacyjne badanych dzieci: zaburzenia artykulacyjne (1 termin badania).
Źródło: badania własne.

W drugim terminie badania liczby występujących u dzieci zaburzeń się zmieniły. Tym razem już 13 dzieci miało mowę w pełni prawidłową. Deformacje wystąpiły u mniejszej liczby dzieci, gdyż u 9, a elizje zauważono już nie u 3, a u 2 badanych. Mowa bezdźwięczna niezmiennie pozostała u 2 dzieci. Znaczna zmiana zaszła w ilości substytucji. Poprzednio substytucje rozwojowe występowały aż u 25 dzieci, a w drugim terminie badania zauważono je u 10 z badanych. Zwiększyła się natomiast liczba substytucji nierozwojowych – zauważono je u 11 dzieci. Dane te obrazuje wykres 2.



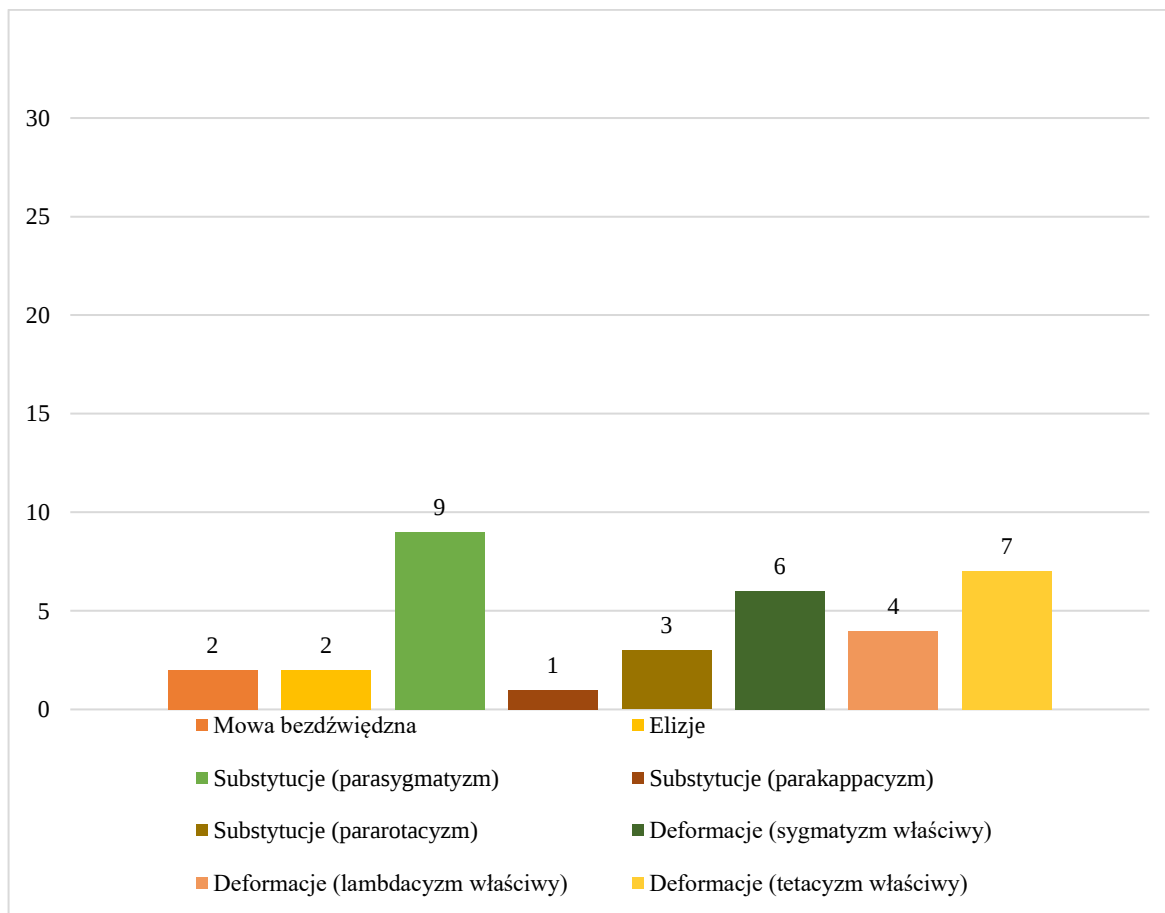
Wykres 2. Sprawności artykulacyjne badanych dzieci: zaburzenia artykulacyjne (2 termin badania).
Źródło: badania własne.

Następny wykres skupia się na samych zaburzeniach artykulacyjnych, pomijając przy tym substytucje rozwojowe. U większości z przebadanych dzieci występowało nawet kilka zaburzeń artykulacyjnych równocześnie. Jak już wspomniano, mowa bezdźwięczna wystąpiła u 2 dzieci, zaś elizje u 3 badanych. Substytucje w postaci parasygmatyzmu występowały u 4 przedszkolaków, natomiast u 2 z nich pojawiał się parakappacyzm. W pierwszym terminie badania nie wystąpił nieprawidłowy pararotacyzm, choć kilkanaścioro dzieci nie realizowało głósłki [r]. Brak artykulacji tej spółgłosłki jest uwarunkowany wiekiem badanych – byli w 4. lub 5. roku życia. Wyróżniono 3 rodzaje deformacji. Pierwsza deformacja przybrała formę sygmatyzmu właściwego, a konkretnie seplenienia międzyczębowego i występowała u 8 badanych. Lambdacyzm właściwy, czyli międzyczębowa realizacja głósłki [l], został zauważony u 6 dzieci, a u 11 badanych wystąpił tetacyzm właściwy w postaci międzyczębowego wymawiania głósłek [t], [d] i [n]. Informacje te obrazuje wykres 3.



Wykres 3. Sprawności artykulacyjne badanych dzieci: rodzaje i ilość występujących wad wymowy z pominięciem substytucji rozwojowych (1 termin badania).
Źródło: badania własne.

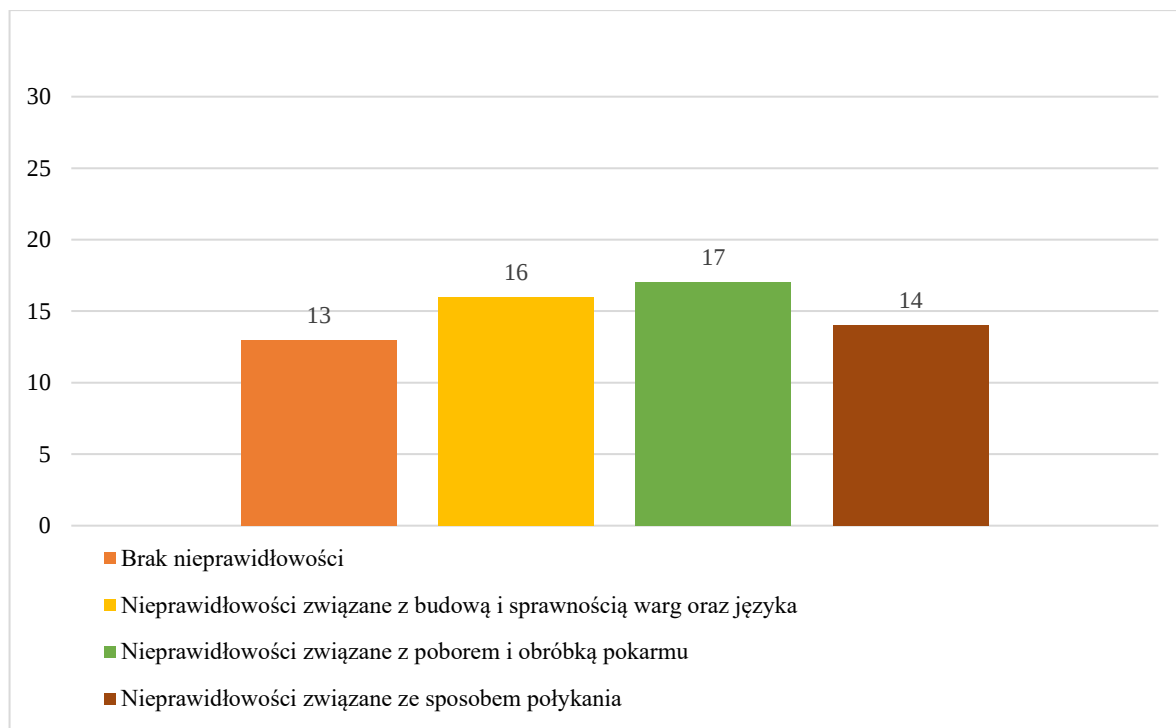
Wykres 4 prezentuje zestawienie wspomnianych już zaburzeń artykulacyjnych u dzieci, ale tym razem w drugim terminie badania. Liczba dzieci, u których występowała mowa bezdźwięczna, nie zmieniła się, ale zauważono, że elizja przestała występować u 1 dziecka. Liczba dzieci z substytucją w formie parasygmatyzmu wzrosła z 4 do 9 badanych, a parakappacyzm przestał występować u 1 osoby. W drugim terminie badania już można było mówić o rotacyzmie i zauważono go u 3 dzieci w wieku 6 lat. Liczba dzieci z sygmatyzmem właściwym zredukowała się z 8 do 6 badanych, a lambdacyzmu właściwego z 6 do 4. Tetacyzm właściwy, jak i pozostałe deformacje, okazał się być nadal kłopotliwy i występował u 7 badanych dzieci.



Wykres 4. Sprawności artykulacyjne badanych dzieci: rodzaje i ilość występujących wad wymowy z pominięciem substytucji rozwojowych (2 termin badania).

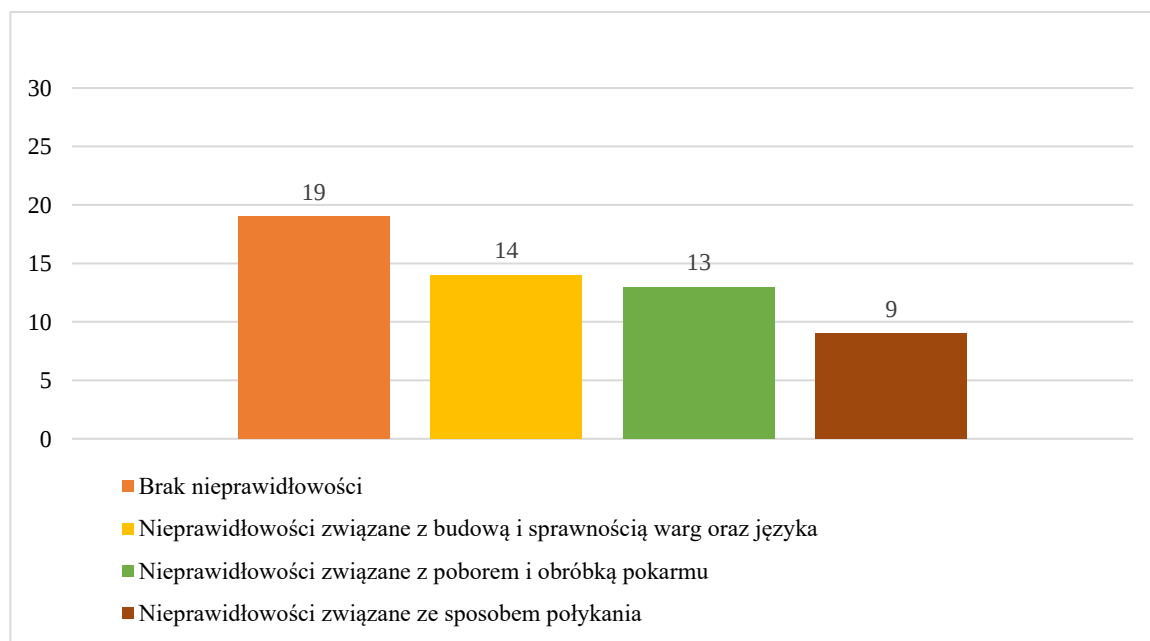
Źródło: badania własne.

Kolejny materiał badawczy wymagający analizy to ten zebrany za pomocą autorskiego arkusza obserwacji funkcji prymarnych. Poniższy wykres przedstawia liczbę dzieci, u których zauważono pewne nieprawidłowości. Jak w przypadku zaburzeń artykulacyjnych, tak w tym zauważono współwystępowanie kilku nieprawidłowości równocześnie u pojedynczego dziecka. W pierwszym terminie badania u 13 z 34 dzieci nie występowały żadne nieprawidłowości w zakresie funkcji prymarnych. U 16 dzieci zanotowano nieprawidłowości w zakresie budowy i sprawności warg oraz języka. 17 dzieci miało zaburzenia w sposobie poboru i obróbki pokarmu, a także problemy w postaci nieprawidłowego połykania zaobserwowano u 14 ze wszystkich badanych. Dane te ukazano na wykresie 5.



Wykres 5. Funkcje prymarne badanych dzieci: występowanie nieprawidłowości (1 termin badania).
Źródło: badania własne.

W drugim terminie badania zauważono zmiany. Poprawa, czyli brak jakichkolwiek nieprawidłowości, została odnotowana u 19 z 34 uczestników badania. Problemy w zakresie budowy i sprawności warg oraz języka zniknęły u 2, jednak pozostały u 14 badanych. Pobór i obróbka pokarmu to funkcje, które zostały niepoprawnie realizowane u 13 z dzieci. Nieprawidłowości związane ze sposobem połykania można było zauważyć u 9 badanych. Wykres 6 obrazuje omówione informacje.

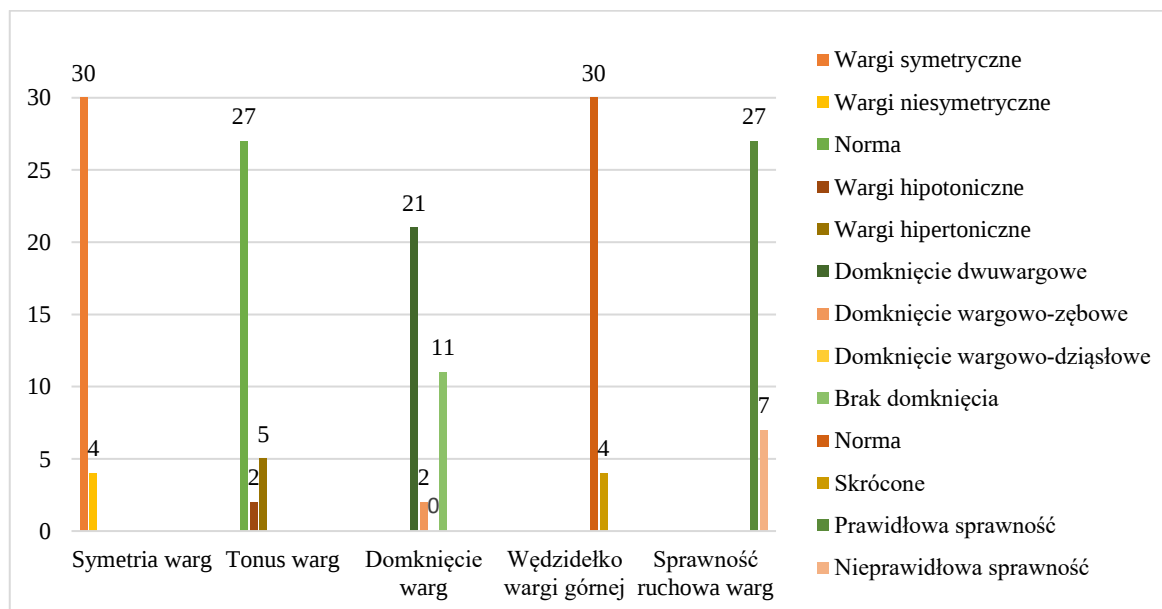


Wykres 6. Funkcje prymarne badanych dzieci: występowanie nieprawidłowości (2 termin badania).
Źródło: badania własne.

Przechodząc do bardziej szczegółowej analizy, należy zacząć od tego, co było badane na początku. Najpierw zbadano sprawność oraz budowę anatomiczną warg. Podczas obserwacji brano pod uwagę 5 aspektów:

1. symetrię warg;
2. tonus warg;
3. domknięcie warg;
4. wędzidełko wargi górnej;
5. sprawność ruchową warg.

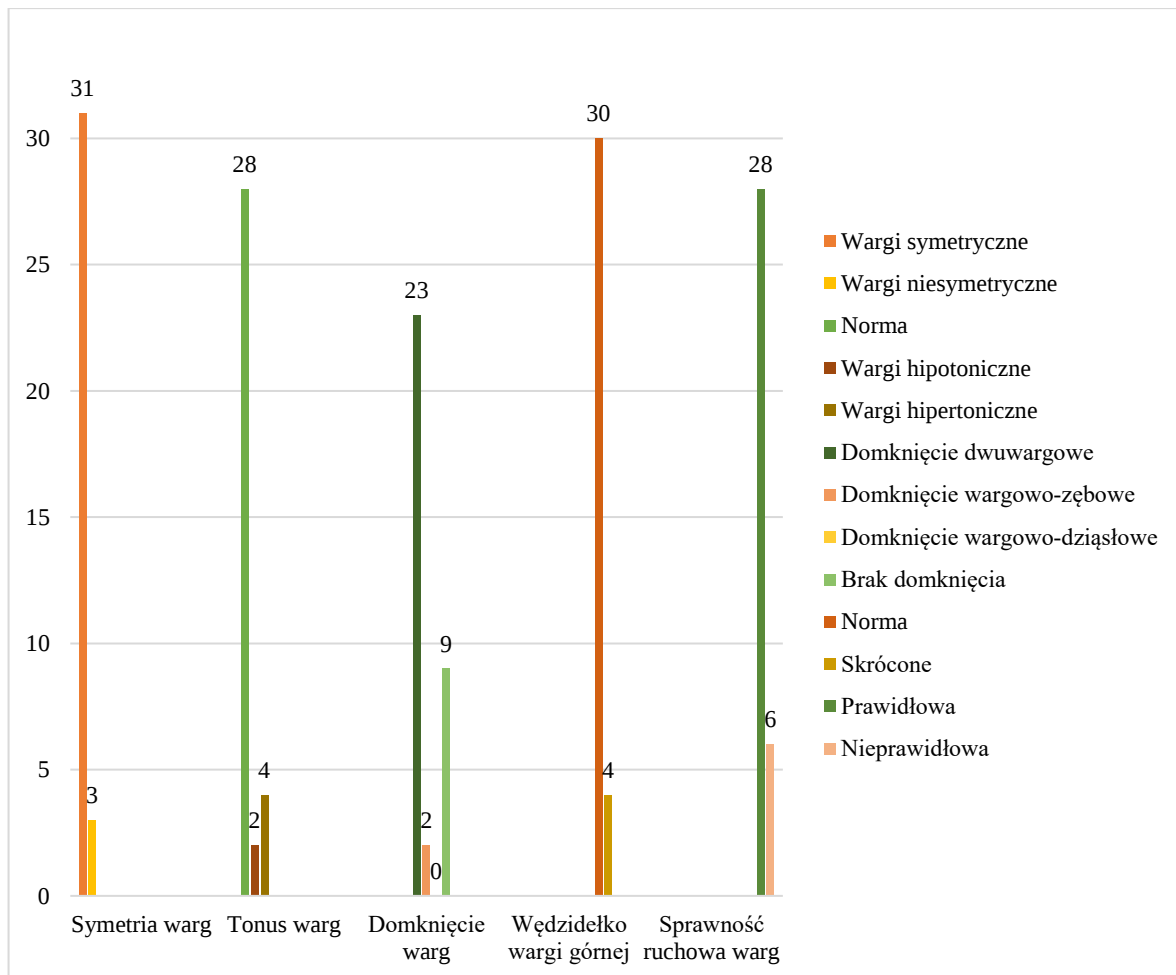
U 30 z 34 badanych wargi były symetryczne, u pozostałych 4 wystąpiły pewne nieprawidłowości doprowadzające do niesymetryczności. Tonus warg, czyli ich napięcie, był w normie u 27 dzieci. U 2 badanych zaobserwowano wargi hipotoniczne, zaś u pozostałych 5 hipertoniczne. Sprawdzano też rodzaj domknięcia warg. 21 z badanych dzieci oddychało torem nosowym i właśnie u nich zaobserwowano domknięcie dwuwargowe. U 2 badanych zauważono domknięcie wargowo-zębowe, a u pozostałej 13 nie występowało domknięcie. Wędzidełko wargi górnej było skrócone u 4 dzieci, a u pozostałych 30 było w normie. Na końcu badano ogólną sprawność ruchową warg. U 7 badanych stwierdzono nieprawidłową sprawność, a u 27 nie zauważono żadnych deficytów. Wszystkie informacje przedstawia poniższy wykres.



Wykres 7. Funkcje prymarne badanych dzieci: budowa anatomiczna oraz sprawność warg (1 termin badania).

Źródło: badania własne.

W drugim terminie badania zauważono lekkie poprawy. Wargi 1 badanego dziecka z niesymetrycznych stały się symetryczne. Podobnie wynik ma się w kwestii napięcia warg. U 1 dziecka zaobserwowano, że wargi nie są już hipertoniczne, a normatywne. Delikatna poprawa wystąpiła także w zakresie domknięcia warg. Już nie u 21, a 23 z badanych zaobserwowano prawidłowe domknięcie dwuwargowe. Domknięcie wargowo-zębowe nadal pozostało u 2 dzieci, a brak domknięcia zauważono u 9 badanych. Kwestia wędzidełka wargi górnej pozostała bez zmian. Sprawność ruchowa warg poprawiła się w przypadku 1 badanego. Wszystkie zmiany zobrazowano za pomocą wykresu 8.



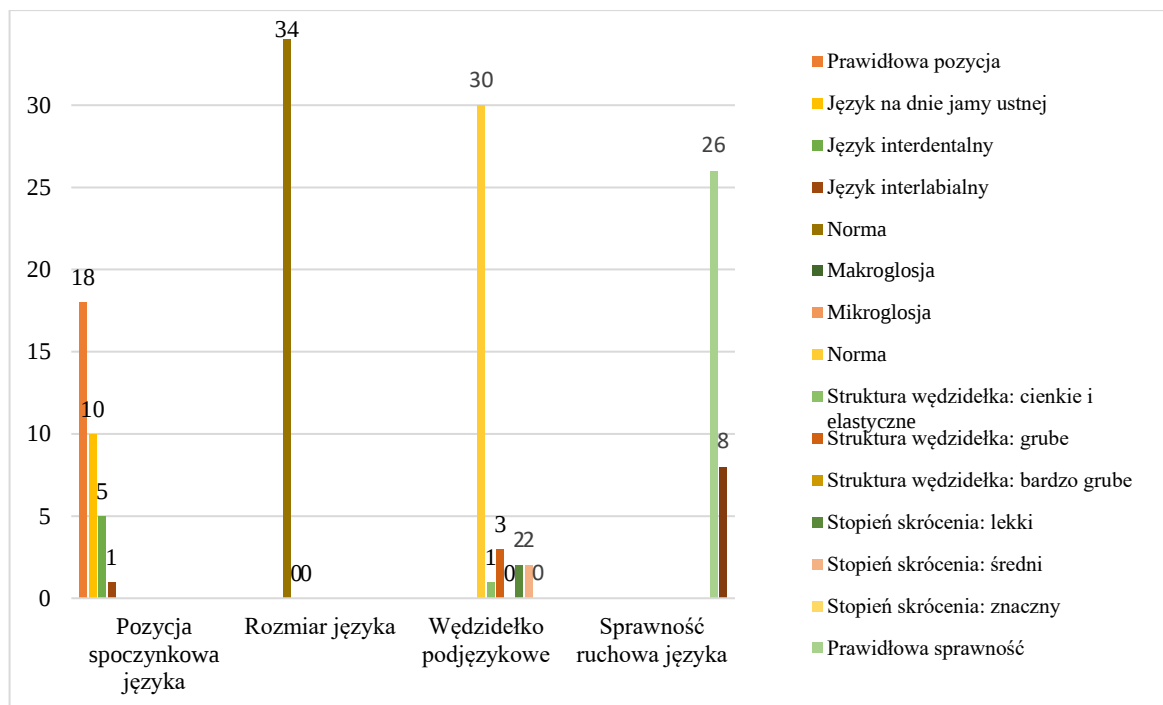
Wykres 8. Funkcje prymarne badanych dzieci: budowa anatomiczna oraz sprawność warg (2 termin badania).

Źródło: badania własne.

Po zbadaniu budowy anatomicznej oraz sprawności warg należało przejść do kwestii innego narządu artykulacyjnego, czyli języka. W tym przypadku brano pod uwagę 4 aspekty:

1. pozycję spoczynkową języka;
2. rozmiar języka;
3. wędzidełko podjęzykowe (strukturę i stopień ewentualnego skrócenia);
4. sprawność ruchową języka.

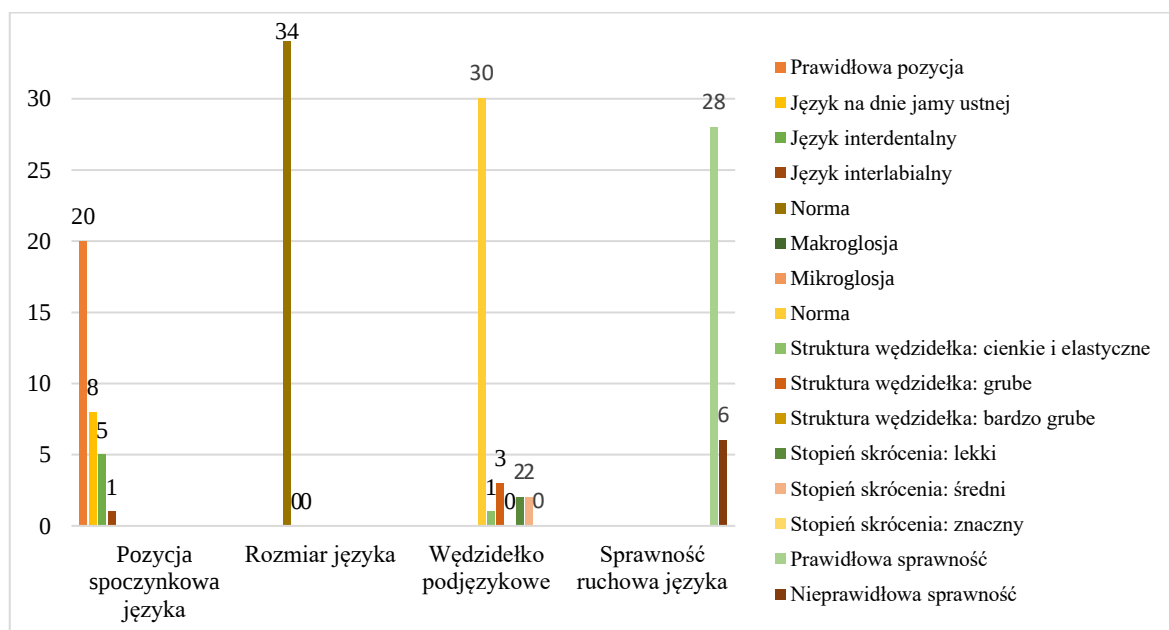
Prawidłowa, czyli wertykalno-horyzontalna, pozycja spoczynkowa języka występowała u 18 z 34 badanych dzieci. U 10 język znajdował się na dnie jamy ustnej. W przypadku 5 dzieci język był interdentalny, czyli w spoczynku znajdował się między zębami, a u 1 badanego zaobserwowano język interlabialny, co z kolei oznacza język znajdujący się w spoczynku między wargami. U wszystkich dzieci język miał prawidłowy rozmiar. Wędzidełko podjęzykowe było w normie u 30 badanych. U 1 dziecka było cienkie i elastyczne, a u 3 charakterystycznie grube. U 2 z tych badanych dzieci zauważono lekki stopień skrócenia i u 2 średni stopień. Sprawność ruchowa języka była normatywna u 26 dzieci, a u pozostałych 8 występowały pewnego rodzaju problemy. Dane te przedstawia poniższy wykres.



Wykres 9. Funkcje prymarne badanych dzieci: budowa anatomiczna oraz sprawność języka (1 termin badania).

Źródło: badania własne.

Drugi termin badania ukazał bardzo delikatne poprawy. Zmieniła się zaledwie liczba dzieci z prawidłową pozycją spoczynkową języka, gdyż u 2 dzieci z językiem na dnie jamy ustnej nastąpiła korzystna zmiana i zaobserwowano język w pozycji wertykalno-horyzontalnej. Zmiana nastąpiła także w przypadku sprawności ruchowej języka. W tym przypadku też u 2 dzieci zauważono poprawę na prawidłową sprawność ruchową języka. Informacje te zostały zobrazowane poprzez wykres 10.



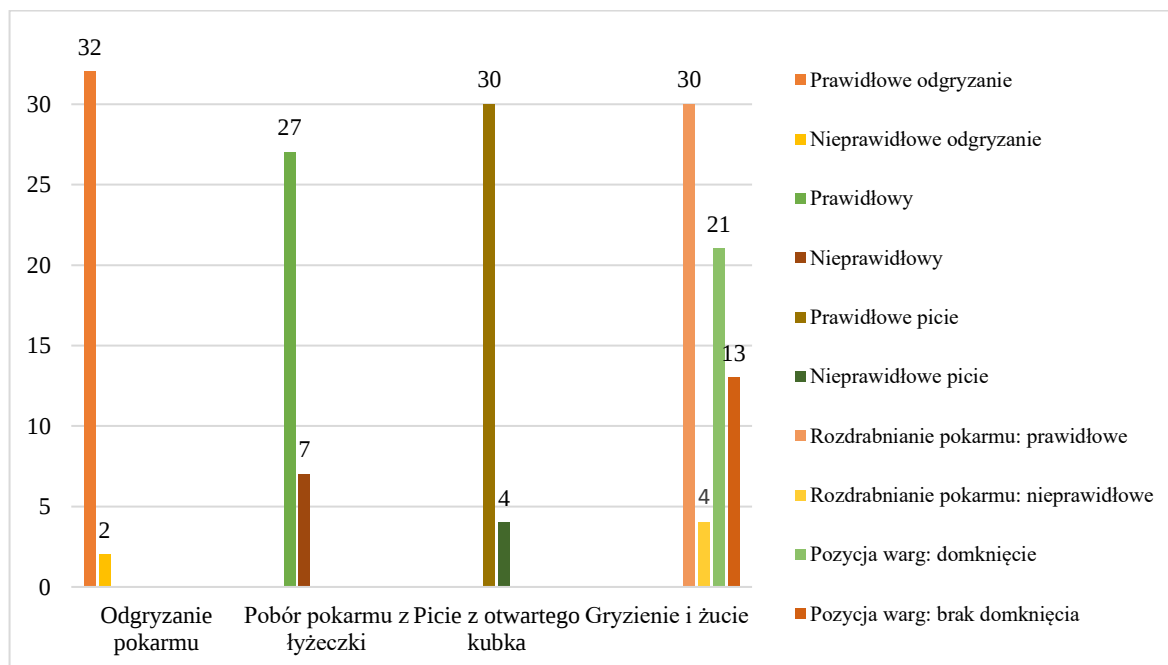
Wykres 10. Funkcje prymarne badanych dzieci: budowa anatomiczna oraz sprawność języka (2 termin badania).

Źródło: badania własne.

Po zbadaniu budowy anatomicznej i sprawności narządów mowy doszło do badania kolejnych funkcji prymarnych. Tym razem skupiono się na sposobie poboru i obróbki pokarmu, a konkretnie na:

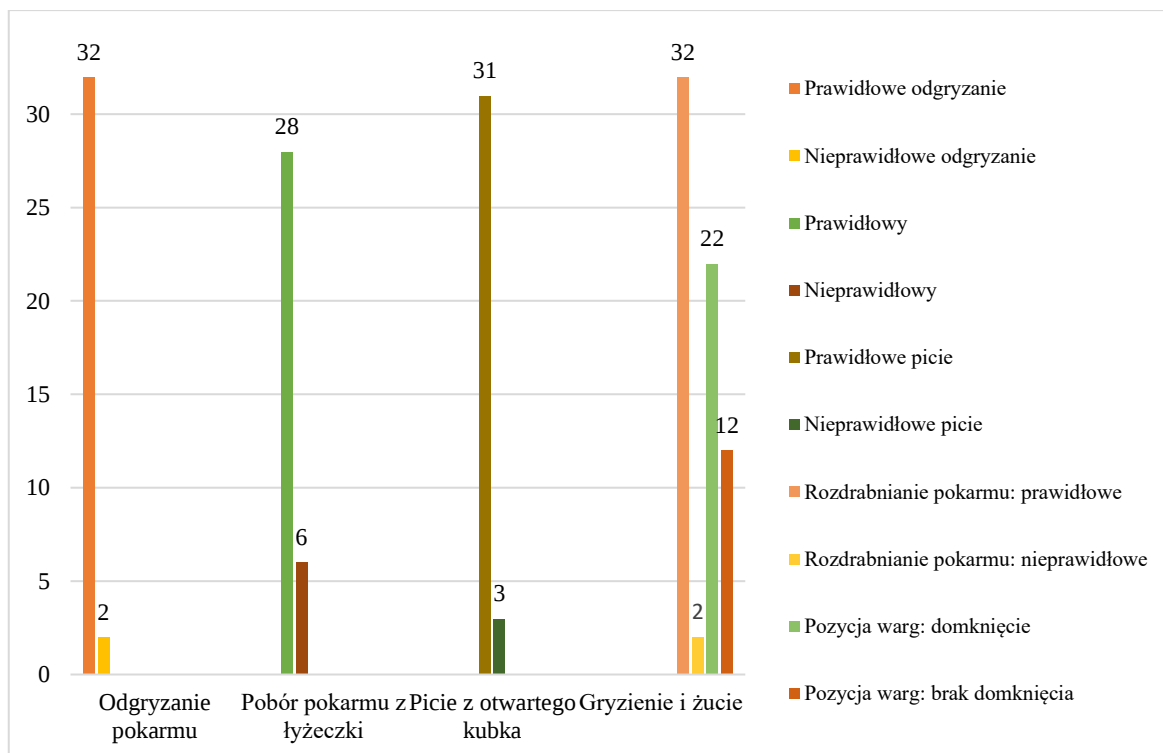
1. odgryzaniu pokarmu;
2. poborze pokarmu z łyżeczki;
3. piciu z otwartego (klasycznego) kubka;
4. gryzieniu i żuciu (sposobie rozdrabniania pokarmu i pozycji warg podczas czynności).

Prawidłowe odgryzanie pokarmu zaobserwowano u zdecydowanej większości dzieci, gdyż aż u 32 z 34 badanych. U pozostałej 2 ta czynność była zaburzona. Pobór pokarmu z łyżeczki także nie stanowił dużego problemu. Funkcja odbywała się nieprawidłowo w przypadku 7 dzieci, a u pozostałych 27 badanych nie wystąpiły żadne problemy. Nieprawidłowości w piciu z otwartego kubka zaobserwowano u 4 dzieci, a u 30 było normatywnie. Następnie zbadano gryzienie i żucie, czyli czynności polegające na rozdrabnianiu pokarmu. Rozdrabnianie odbywało się prawidłowo u 30 dzieci, zaś nieprawidłowo u 4 badanych. Co ciekawe, zaobserwowano, że duża część grupy badanej wykonuje wspomnianą czynność bez domknięcia warg. Aż 21 dzieci robi to w ten sposób, a pozycja warg pozostałych 13 badanych jest prawidłowa, czyli domknięta. Wyniki badania w 1 terminie obrazuje wykres 11.



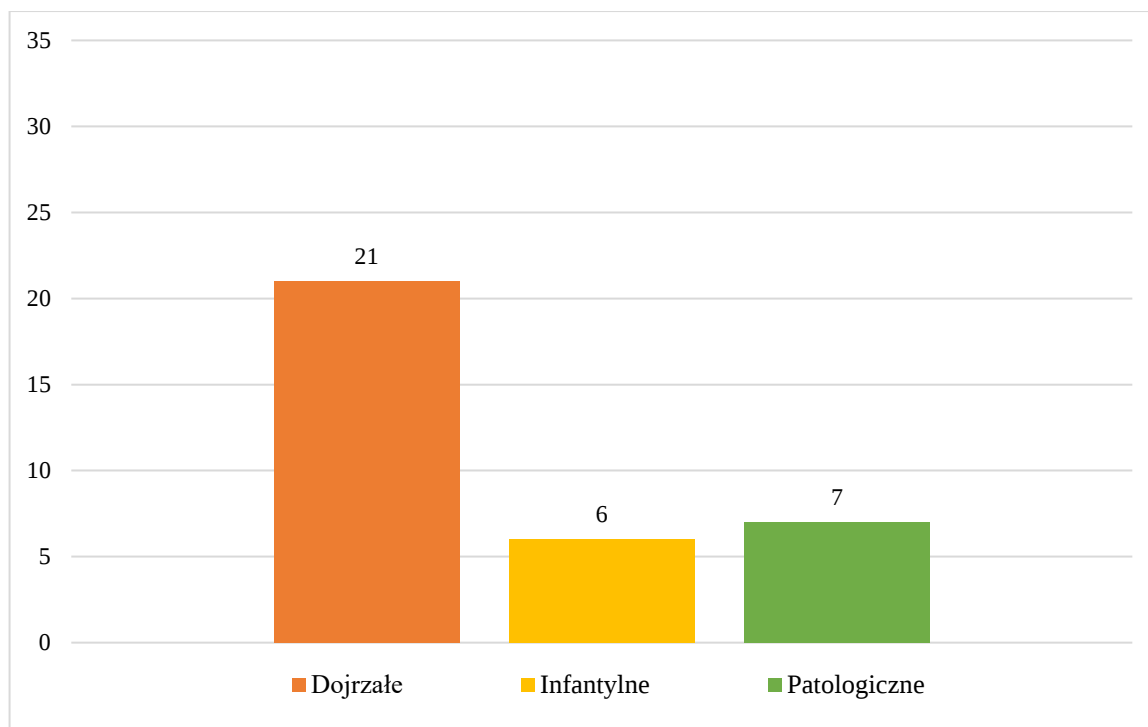
Wykres 11. Funkcje prymarne badanych dzieci: pobór i obróbka pokarmu (1 termin badania). Źródło: badania własne.

W drugim terminie badań liczba dzieci odgryzających pokarm prawidłowo i nieprawidłowo nie zmieniła się. Wyniki w kwestii poboru pokarmu z łyżeczki i picia z otwartego kubka niewiele się zmieniły. Zaledwie 1 dziecko zaczęło prawidłowo wykonywać obie funkcje. Rozdrabnianie pokarmu podczas gryzienia i żucia zaczęły prawidłowo wykonywać 2 badanych i pozostało tylko 2 dzieci, które wykonywały tę czynność niepoprawnie. Dodatkowo tylko u 1 więcej dziecka zaobserwowano, że podczas obróbki pokarmu występuje domknięcie warg. Zmiany te obrazuje wykres 12.



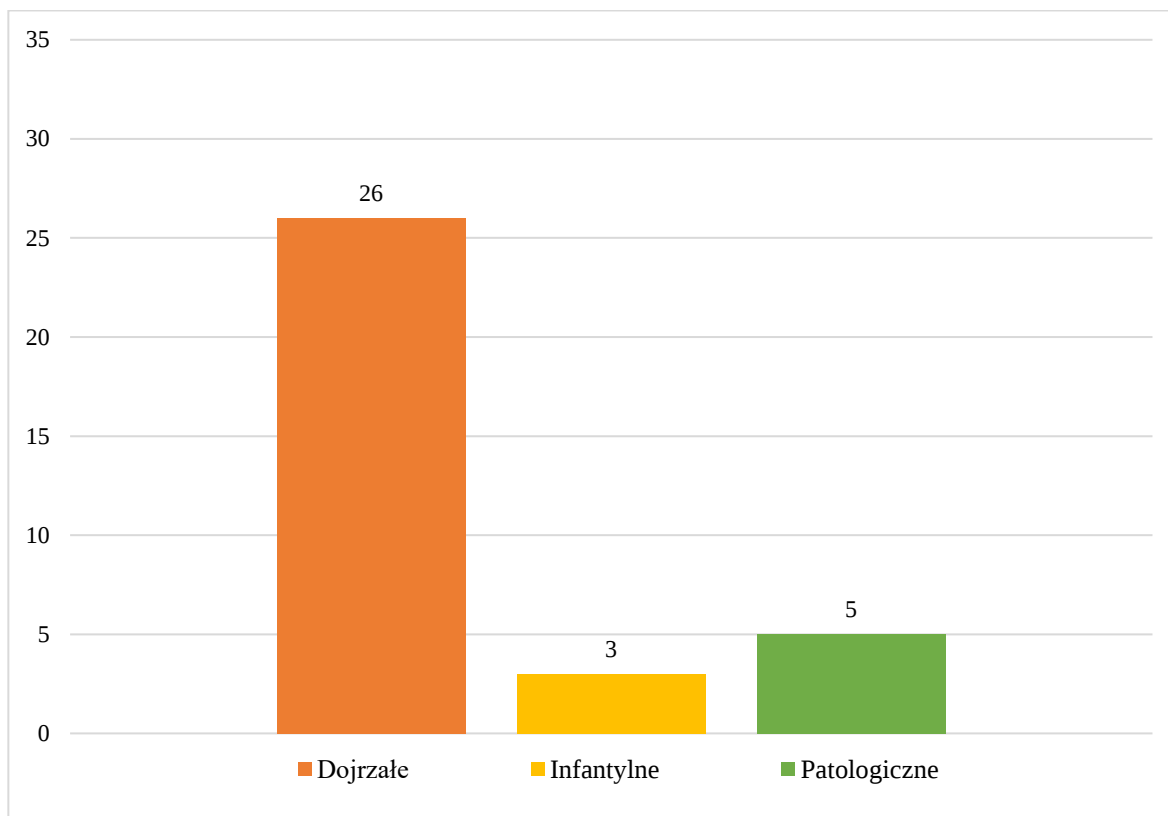
Wykres 12. Funkcje prymarne badanych dzieci: pobór i obróbka pokarmu (2 termin badania).
Źródło: badania własne.

Ostatnia badana funkcja prymarna to sposób połykania. W pierwszym terminie badań zaobserwowano, że 21 z 34 dzieci połyka prawidłowo, czyli w sposób dojrzały. 6 dzieci połykało infantylnie, zaś 7 połykało w sposób patologiczny, a konkretnie międzyczębowy. Informacje te obrazuje wykres 13.



Wykres 13. Funkcje prymarne badanych dzieci: sposób połykania (1 termin badania).
Źródło: badania własne.

W drugim terminie zauważono poprawę w sposobie połykania badanych. W tym czasie już u 26 z dzieci występował dojrzały typ połykania. U 3 nadal przetrwał niemowlęcy, czyli infantylny typ, a u pozostałej 5 zaobserwowano patologiczny sposób połykania. Poniższy wykres przedstawia pozytywne zmiany.



Wykres 14. Funkcje prymarne badanych dzieci: sposób połykania (2 termin badania).
Źródło: badania własne.

W ramach interpretacji materiału badawczego należy odpowiedzieć na postawione w części metodologicznej problemy badawcze. Odnosząc się do problemu pierwszego, można stwierdzić, że zrozumienie anatomiczno-fizjologicznych aspektów mowy oraz identyfikacja negatywnych determinantów to kwestia kluczowa dla diagnozy oraz terapii logopedycznej. Prawidłowa budowa i funkcjonowanie struktur anatomicznych oraz procesów fizjologicznych to coś niezbędnego do poprawnej artykulacji. Wszelkie zaburzenia w tych obszarach mogą prowadzić do dyslalii, dlatego rola logopedów jest kluczowa. Powinni oni uwzględniać takie czynniki, aby skutecznie wspierać rozwój mowy u dzieci w wieku przedszkolnym.

Odpowiadając na problem drugi, trzeba powiedzieć, że sprawności warunkujące pobór i obróbkę pokarmu, na których skupiono się w badaniach to: pobór pokarmu z łyżeczki, picie z otwartego kubka, sposób odgryzania, gryzienia i żucia oraz sposób połykania. Wszystkie te funkcje angażują zespół orofacjalny, czyli wszystkie struktury anatomiczne i mięśnie kluczowe dla prawidłowej artykulacji. Dlatego też wszelkie zaburzenia lub nieprawidłowości w tych prymarnych czynnościach wpływają bezpośrednio na rozwój fonetyczno-fonologiczny dziecka. Należy więc pamiętać, jak ważna jest wczesna diagnoza i interwencja logopedyczna w przypadku nieprawidłowości w zakresie sprawności warunkujących pobór oraz obróbkę pokarmu.

Mówiąc o zależności czynności połykania i jej ewentualnych zaburzeniach ze sprawnościami artykulacyjnymi dzieci w wieku przedszkolnym, należy zwrócić uwagę, że prowadzone badania wykazały, iż wykształcenie prawidłowego typu połykania jest kluczowe dla niezaburzonego rozwoju sprawności artykulacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym. Korelacje między połykaniem i wymową są silne oraz złożone, gdyż oba te procesy angażują takie same struktury anatomiczne. Badania potwierdziły informacje zawarte w części teoretycznej niniejszego tekstu: przetrwały niemowlęcy lub patologiczny typ połykania zawsze prowadzi do wystąpienia nieprawidłowości w zakresie wymowy. Działania logopedyczne koncentrujące się na korekcie wzorców połykania znacząco poprawiają artykulację oraz ogólną jakość mowy u dzieci. Można więc stwierdzić, że obowiązkiem współczesnych logopedów jest holistyczne podejście do problemu, jakim jest dyslalia.

Podsumowanie

Wyniki badań wskazują na wysoką zależność pomiędzy funkcjami prymarnymi i sprawnościami artykulacyjnymi. Należy pamiętać, że zaburzenia artykulacyjne mogą mieć różnorodne podłoże, jednak wystąpienie nieprawidłowości w zakresie czynności prymarnych znacznie zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia wady wymowy. Badania o charakterze longitudinalnym wykazały, że poprawa na płaszczyźnie fonetyczno-fonologicznej często idzie w parze z poprawą w takich aspektach, jak np.: budowa anatomiczna i sprawność artykulatorów, sposób poboru i obróbki pokarmu oraz połykania. Badania o charakterze podłużnym pomogły w uchwyceniu zmian, a także dynamiki obserwowanych funkcji.

Współczesny, interdyscyplinarny charakter logopedii skłania ku holistycznemu podejściu do danych zaburzeń. Uwzględnianie funkcji prymarnych pozwala na holistyczne, a więc całościowe podejście zarówno do diagnozy, jak również terapii logopedycznej. Logopedzi, którzy badają oraz pracują nad czynnościami prymarnymi, mogą lepiej zrozumieć, a przede wszystkim korygować pierwotne przyczyny zaburzeń mowy, a nie tylko objawy. Współcześnie sama praca koncentrująca się na zaburzeniach artykulacyjnych nie jest wystarczająca, należy skupić się na zlikwidowaniu przyczyny wystąpienia patologii. W swojej praktyce logopedzi powinni podejmować też działania prewencyjne. Wczesne diagnozowanie dysfunkcji i interwencja w zakresie funkcji prymarnych mogą zapobiegać powstaniu późniejszych trudności logopedycznych. Ważne zadanie postawione przed specjalistami to prowadzenie działań w zakresie profilaktyki pierwszorzędowej, drugorzędowej i trzeciorzędowej. W ramach profilaktyki pierwotnej logopedzi powinni edukować rodziców i innych opiekunów, w tym nauczycieli, jak powinien przebiegać prawidłowy rozwój funkcji prymarnych, o ich ewentualnych nieprawidłowościach i o tym, że są fundamentalne dla rozwoju artykulacyjnych sprawności. Profilaktyka wtórna dotyczy wczesnego wykrycia i interwencji w przypadku pierwszych objawów zaburzeń czynności prymarnych, a w konsekwencji funkcji sekundarnych. Celem profilaktyki trzeciorzędowej jest zaś redukcja skutków już istniejących zaburzeń funkcji prymarnych i sekundarnych oraz zapobieganie ich pogłębianiu się. Podsumowując, współcześni logopedzi powinni zdawać sobie sprawę z istotności czynności prymarnych i uwzględniać je w swojej pracy.

Bibliografia

- Demel, G. (1996). *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Łuszczuk, M. (2021). Ocena budowy i motoryki narządów mowy. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy* (s. 93-122). Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Ostapiuk, B. (2023). O wielogłosie w sprawie krótkiego wędzidełka języka. *Logopedia*, 52(1), 47-98.
- Paulsen, F., Waschke (red.). (2019). *Sobotta. Atlas anatomii człowieka. Głowa, szyja i układ nerwowy*. Edra Urban & Partner.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2018). *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2019). *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2020). Wczesna interwencja – moda, postulat czy konieczność. W: J.J. Błeszyński, D. Baczała (red.), *Wczesna interwencja w logopedii* (s. 17-30). Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2022). *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum.
- Pluta-Wojciechowska, D., Sambor, B. (2016). O różnych typach wędzidełka języka, ich ocenie i interpretacji wyników badań w logopedii. *Logopedia*, 45, 123-155.
- Porayski-Pomsta, J. (2023). *Nasze dziecko mówi. Rozważania o rozwoju mowy dziecka*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Skrzek, J. (2021). Diagnoza o terapia funkcji pokarmowych w obrębie okolicy orofacialnej – połykania, gryzienia i żucia. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (s. 337-355). Gdańsk: Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Stasiak, J. (2015). Postępowanie logopedyczne w przypadku dyslalii. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia standardy postępowania logopedycznego* (s. 227-236). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Szkiełkowska, A. (2011). Narząd artykulacyjny. W: A. Szkiełkowska, E. Kazanecka (red.), *Emisja głosu. Wskazówki metodyczne* (s. 50-54). Warszawa: Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu.
- Wacińska-Drabińska, M., Zadurska, M., Zwierzchowska, H. (2007). Wędzidełka wargi górnej – w aspekcie ortodoncji, periodontologii i estetyki. *Nowa Stomatologia*, 4, 134-138.

Doświadczenie odrzucenia rówieśniczego w klasie II szkoły podstawowej (*Maria Juszczyk¹*)

Streszczenie

W tekście przedstawione są wyniki badań własnych, które dotyczą doświadczenia odrzucenia rówieśniczego przez uczniów klas II szkoły podstawowej. Skupiłam się również na analizie porównawczej liczby odrzuconych osób w szkołach na wsi i w mieście. Wnioski z przeprowadzonych przeze mnie badań mogą stać się wskazówką dla wychowawców klas, którzy powinni dbać o budowanie bezpiecznej atmosfery w szkole. Troska o akceptację w grupie rówieśniczej każdego członka klasy powinna być ważnym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: odrzucenie, grupa rówieśnicza, klasa II, szkoła podstawowa, uczeń.

Summary

In this article, I present the results of my research on the experiences of peer rejection among second-grade primary school students. Additionally, I focus on a comparative analysis of the number of rejected students in rural and urban areas. The research I conducted may provide valuable insights for educators, emphasizing the importance of fostering a safe and supportive environment for every student. Encouraging acceptance within peer groups should be an essential part of the educational and developmental efforts of early childhood educators.

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

Wprowadzenie

Od wielu lat w polskich szkołach można zauważyć, że uczniowie w klasie szkolnej są na różnych pozycjach akceptacji lub nieakceptacji społecznej. Dla wielu dzieci czas spędzony w szkole może kojarzyć się z bezpieczną atmosferą, z kolegami i koleżankami, z którymi mogą się wspólnie uczyć i bawić na przerwach. Okres nauki w szkole podstawowej to nie tylko poszerzanie wiedzy z różnych przedmiotów szkolnych, np. matematyki, języka polskiego czy przyrody, ale to też czas nabywania i rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych oraz budowania pozytywnych wspomnień na całe życie. Nie wszyscy jednak uczniowie doświadczają w klasie akceptacji i czerpią przyjemności z kontaktów z innymi osobami, gdyż już od najmłodszych lat niektórzy uczniowie są odrzucani przez rówieśników. Dostrzeżenie uczniów nieakceptowanych, nielubianych i odrzucanych uważam za bardzo istotne, dlatego postanowiłam podjąć się przeprowadzenia badań, które pozwoliły mi poznać liczbę odrzuconych uczniów uczęszczających do szkół na wsi i w mieście.

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

1. Analiza pojęć zawartych w temacie

Dziecko będące uczniem edukacji wczesnoszkolnej staje się członkiem grupy społecznej, czyli klasy i pragnie ono być jej częścią. W szkole uczeń doświadcza wielu rzeczy: pozytywnych lub negatywnych, a jedną z nich jest odrzucenie rówieśnicze. Przystępując do definiowania kluczowych pojęć niniejszej pracy, należy rozpocząć od „doświadczenia”, które jest terminem wieloznacznym. W. Okoń napisał, że „w znaczeniu potocznym doświadczenie to suma bodźców, jakie odbiera człowiek w ciągu swego życia, oraz jego reakcji na te bodźce” (2007, s. 85). W zaprezentowanej definicji widać, że człowiek nabywa doświadczenia przez całe życie, nawet gdy jest dzieckiem. Uczeń, odbierając bodźce dostarczane przez otoczenie, odpowiednio na nie reaguje. Należy przytoczyć także definicję ujętą przez Cz. i M. Kupisiewicz: „doświadczenie (...) wiedza, umiejętności i nawyki nabywane w wyniku trwających przez całe życie kontaktów ze światem zewnętrznym, tzn. z jego oddziaływaniem na człowieka, i odwrotnie – z oddziaływaniem człowieka na dostępne mu fragmenty owego świata” (2009, s. 34). Na doświadczenie składa się wiele czynników, w tym czynniki zewnętrzne, czyli m.in. kontakty z innymi osobami. Dużo doświadczeń zyskuje uczeń, podejmując naukę w szkole podstawowej.

W mojej pracy skupię się tylko na klasie II szkoły podstawowej, jednak należy wyjaśnić, że „kształcenie w szkole podstawowej trwa 8 lat i jest podzielone na 2 etapy edukacyjne: 1) I etap edukacyjny obejmujący klasy I-III szkoły podstawowej – edukacja wczesnoszkolna; 2) II etap edukacyjny obejmujący klasy IV-VIII szkoły podstawowej” (Podstawa Programowa, 2017, s. 11). Warto zaznaczyć, że pojęcie „szkoła podstawowa” łączy się z terminem „edukacja wczesnoszkolna”, które można też nazwać kształceniem wczesnoszkolnym lub kształceniem początkowym. „Nauczanie i wychowanie dzieci rozpoczynających naukę szkolną (przeważnie w 6-7 r. ż.). Celem k.w. jest zapewnienie dzieciom wszechstronnego rozwoju psychofizycznego” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 90).

Edukacja wczesnoszkolna opiera się na wielu ważnych celach związanych nie tylko z wyposażeniem każdego ucznia w wiedzę, ale także z kształtowaniem u niego postaw społecznych. W tym okresie uczeń zyskuje nowe doświadczenia, zaspokajające jego potrzeby kontaktu z innymi osobami. W obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej można przeczytać, że „najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia” (Podstawa Programowa, 2017, s. 11). Prawidłowy rozwój dziecka w każdej z wymienionych sfer jest bardzo ważny, gdyż zaburzenia w jednej z nich mogą zachwiać integralny rozwój. Uczeń spędza dużo czasu w szkole z osobami uczęszczającymi do tej samej klasy, która definiowana jest w następujący sposób: klasa to „zbiór uczniów, zwykle rówieśników, uczących się we wspólnej izbie szkolnej wg tego samego programu i reprezentujących ten sam poziom zaawansowania w karierze szkolnej” (Okoń, 2007, s. 175). Z przytoczonej definicji wynika, że klasa szkolna to zorganizowana grupa, złożona z członków o podobnym poziomie rozwojowym. Grupa ta przez swoje działanie ma osiągnąć zamierzone cele zamieszczone w podstawie programowej, co potwierdzają Cz. i M. Kupisiewicz: „klasa szkolna, w jednym znaczeniu – jednostka organizacyjna struktury szkolnej powołana dla realizacji określonych celów dydaktyczno-wychowawczych; w innym znaczeniu – grupa osób (dzieci, młodzieży, a także dorosłych) w tym samym lub zbliżonym wieku kalendarzowym, prezentuje

podobny poziom rozwoju umysłowego” (2009, s. 76). Autorzy przytoczonych definicji pojęcia „klasa szkolna” ujęli istotę osiągania założonych celów, a także zwrócili uwagę, że do klasy najczęściej uczęszczają osoby w tym samym wieku i o zbliżonym rozwoju umysłowym, emocjonalnym, jak również społecznym. W literaturze specjalistycznej można znaleźć również określenie, że klasa szkolna jest „grupą nieformalną opartą na bezpośredniej więzi między jej członkami, która wpływa na zajmowaną przez ucznia pozycję społeczną (od akceptacji do odrzucenia)” (Musialska, 2011, s. 14). K. Musialska zwraca uwagę na to, jak bardzo klasa szkolna, jako grupa nieformalna, wpływa na sytuację społeczną danego członka do niej przynależącego. Pozycja każdego ucznia zależy od wielu czynników, które warunkują poziom akceptowania go lub odrzucenia w grupie rówieśniczej. Klasa szkolna może być więc bezpiecznym otoczeniem dla ucznia lub miejscem stresu oraz negatywnych uczuć. Klasa szkolna dla każdego ucznia stanowi grupę rówieśniczą, czyli jak twierdzą Cz. i M. Kupisiewicz: „zespół dzieci w tym samym wieku – równolatków” (2009, s. 57). Definicja ta jest uboga w informacje, ponieważ określa tylko, że członkowie tej grupy mają tyle samo lat. Grupa rówieśnicza kształtuje opinię o każdym członku, a tym samym określa jego pozycję i stopień akceptacji bądź odrzucenia. Bezpieczna i przyjazna atmosfera, której może doświadczyć uczeń w grupie rówieśniczej, przekłada się na efektywne uczenie się, rozwój psychoruchowy czy zaangażowanie w inne podejmowane działalności dziecka. Odrzucony przez resztę rówieśników uczeń może doświadczyć wielu niepowodzeń i negatywnych emocji, jak również posiadać niską samoocenę. Warto też skupić się na samym uczniu II klasy szkoły podstawowej i na tym, dlaczego grupa rówieśnicza jest istotnym elementem jego rozwoju emocjonalnego i społecznego, które będą kluczowe, aby zrozumieć istotę problemu odrzucenia rówieśniczego. „Wejście w grupę rówieśniczą stanowi jedno z podstawowych zadań rozwojowych późnego dzieciństwa, ale też jest potrzebą społeczną samego dziecka” (Stefańska-Klar, 2000, s. 147).

Widać więc, że kontakty z rówieśnikami są bardzo ważne w życiu dziecka w tym okresie. Dziecko, przebywając w grupie, rozwija swoje umiejętności komunikacyjne, które są istotne dla prawidłowego rozwoju tej sfery człowieka. Nie tylko nabiera sprawności w rozmawianiu z innymi osobami, ale też w wysłuchiwanie i realizowaniu komunikatów, które są kierowane do całej grupy. Przebywanie z rówieśnikami, wspólna nauka i zabawa pozwalają na rozwijanie umiejętności oraz nabywanie sprawności w wielu zakresach, również w sferze emocjonalno-społecznej. Aby dziecko realizowało potrzebę społeczną, musi rozwijać również swoją sferę emocjonalną. Warto zaznaczyć, że jedną ze zmian w rozwoju emocjonalnym ucznia klasy II jest fakt, iż „zmienia się rozumienie emocji, w kierunku dostrzegania wewnętrznego charakteru przeżyć emocjonalnych, ich związku z innymi stanami emocjonalnymi (takimi jak pragnienia i przekonania) oraz różnicy między emocjami przeżywanymi a okazywanymi” (Kołodziejczyk, 2011, s. 247). Dziecko coraz lepiej radzi sobie z wyrażaniem uczuć, które stara się demonstrować w kontrolowany sposób. Będąc częścią grupy, bardziej przejmuje się opinią swoich rówieśników, dlatego też w okresie rozwoju emocjonalnego można zauważyć, że stara się ono ukrywać niektóre emocje, aby uniknąć wyśmiania czy negatywnych komentarzy. Rozwojowi ulega również – związana ze sferą emocjonalną dziecka – osobowość. W literaturze specjalistycznej można przeczytać o 5 obszarach, w oparciu o które uczeń w okresie późnego dzieciństwa buduje osobowość. Jednym z nich są kompetencje społeczne, które dotyczą poziomu popularności i akceptacji

w grupie rówieśniczej, a także obszar własnego postępowania, czyli poziom akceptacji zachowania dziecka (Ibidem, s. 251). Odrzucenie rówieśnicze i brak akceptacji przez klasę może być dla ucznia sytuacją trudną, ponieważ dla dziecka bardzo ważna jest opinia jego kolegów i koleżanek z klasy. Dziecko w klasie II szkoły podstawowej zawiera swoje pierwsze przyjaźnie i staje się częścią grupy, dzięki czemu może rozwijać kompetencje społeczne, a także czerpać wzorce nie tylko od osób dorosłych, ale też rówieśników. Jednak uczeń może też nie zaspokoić swoich potrzeb społecznych, ponieważ będzie nieakceptowany i odrzucony przez klasę. Jak opisuje to K. Musialska: „Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej może być dla ucznia sytuacją trudną emocjonalnie, niepozwalającą na zaspokojenie istotnych potrzeb, zagrażającą podstawowym wartościom, rodzącą konflikty, szczególnie stresogenną” (2011, s. 16). Takie doświadczenia mogą mieć negatywne konsekwencje dla dalszego rozwoju społecznego i emocjonalnego odrzuconego ucznia. Klasa szkolna nie zawsze będzie pozytywnie wpływała na rozwój wyżej wymienionych sfer i kształtowanie młodego człowieka.

Należy również wyjaśnić najważniejsze pojęcie ujęte w temacie pracy, czyli „odrzuconie”, które określane jest jako „sytuacja społeczna członka grupy, w której pozostali jej członkowie w ogólnie nie utrzymują z nim kontaktów interpersonalnych” (Kuchmacz, 2004, s. 351). Autorka ta trafnie ujęła fakt, że odrzucenie to odepchnięcie i wykluczenie danego członka od pozostałej części grupy. Podkreśla to też M. Deptuła, pisząc, że „dzieci odrzucone to osoby, które są pozbawione kontaktu z rówieśnikami. Inne dzieci nie chcą się z nimi bawić, wspólnie pracować, spędzać razem czasu, siedzieć w jednej ławce” (2008, s. 236). Dziecko odrzucone w grupie rówieśniczej nie ma kontaktów z rówieśnikami. Można stwierdzić, że jest ono samotne podczas przebywania w klasie z innymi osobami w tym samym wieku.

Aby lepiej zrozumieć istotę problemu odrzucenia rówieśniczego, należy odwołać się do utworzonej przez M. Pilkiewicza Socjometrycznej Skali Akceptacji, którą opisuje K. Musialska. Skala ta obejmuje 5 kategorii głównych i obranych do nich podkategorii. Należą do nich: akceptacja (wybitna, silna, słaba), przeciętność, polaryzacja (wybitna, słaba), izolacja (wybitna, silna, słaba) i odrzucenie (wybitne, silne, słabe) (2011, s. 22). Warto również przytoczyć definicję odrzucenia zawartą w książce wyżej wymienionej autorki, w której napisała, że „odrzuconie to sytuacja, kiedy w grupie nie ma ani jednego członka, który lubiłby daną osobę. W sytuacji odrzucenia występuje silny stosunek negatywny wobec jednostki” (2009, s. 24). Można zauważyć, że problem odrzucenia jest poważny i obejmuje coraz więcej klas szkolnych, a osoby nim dotknięte narażone są na negatywne doświadczenia już od początku nauki w placówkach edukacyjnych. Istnieje też inny system klasyfikujący, m.in. Klasyfikacja Socjometrycznych Stosunków autorstwa J.D. Coine’a, K.A. Dodge’a oraz H. Coppotelli, którzy opisali 5 typów socjometrycznych statusów grupowych dzieci. Odnosząc się do książki pt. *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej* autorstwa K. Musialskiej możemy przeczytać, że „dziecko może być popularne (popular), przeciętne (average), kontrowersyjne (controversial), ignorowane (neglected) i odrzucone (rejected)” (2011, s. 25). W tej skali odrzucenie też jest ostatnim poziomem, który może zajmować dziecko w grupie rówieśniczej. Dziecko odrzucone przez grupę nie jest popularne. Otrzymuje dużo negatywnych, a tylko kilka pozytywnych opinii od rówieśników. Na pozycję w klasie składa się wiele czynników, ale warto zaznaczyć, że stanowi ona jeden z warunków rozwoju dziecka, ukierunkowuje jego zachowanie i często wpływa na stopień zaangażowania w proces uczenia się.

Odepchnięcie jednego ucznia przez resztę grupy jest bolesnym doświadczeniem i może nieść za sobą poważne konsekwencje. Warto więc uważnie obserwować relacje, jakie zachodzą między uczniami, aby już od początku starać się wyeliminować odrzucenie rówieśnicze wśród dzieci.

2. Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było zebranie materiału empirycznego i przeanalizowanie go w kontekście postawionych wcześniej problemów badawczych, które ujęłam w następujących pytaniach:

1. Ilu uczniów odrzuconych uczęszcza do badanych klas II szkoły podstawowej?
2. Czy i jaka różnica występuje w liczbie uczniów odrzuconych w klasach II szkół podstawowych na wsi i w mieście?

Podczas realizowania badań pedagogicznych korzystam z metody sondażu diagnostycznego i techniki socjometrycznej. Wykorzystałam też przygotowane przeze mnie narzędzia badawcze, tj.: test socjometryczny oraz kwestionariusze ankiety dla rodziców i nauczycieli.

W przeprowadzonych badaniach wzięły udział 3 grupy: uczniowie klas II szkoły podstawowej, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej oraz rodzice dzieci. Łącznie wzięło w nich udział 112 uczniów klas II szkoły podstawowej. Grupa ta składała się z 66 dziewczynek i 46 chłopców. Podczas wyboru tej grupy badawczej istotne było dla mnie, aby klasa liczyła minimum 17 osób i znajdowała się w szkole miejskiej lub wiejskiej. Grupa badawcza uczniów ze wsi liczyła łącznie 52 osoby, zaś z miasta 60. Zaznaczę, że każda badana klasa otrzymała numer 1-6 i tą numeracją będę posługiwać się podczas analizy zebranego materiału empirycznego. Grupa badawcza obejmowała 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, 23 respondentów miało staż pracy między 6 a 10 lat, 15 nauczycieli – 0-5 lat, a okresem pracy w zawodzie powyżej 25 lat mogło pochwalić się 5 badanych. Grupę badawczą stanowili też nauczyciele ze stażem pracy zawodowej: 11-15 lat – 3 osoby, 16-20 lat oraz 21-25 lat po 2 osoby. Wspomnę też, że 31 badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w czasie badań pracowało w szkole znajdującej się na wsi, a 19 w placówce edukacyjnej w mieście.

Ostatnią grupę badawczą stanowili rodzice dzieci uczęszczających do klas II szkoły podstawowej. Do tej grupy należało 28 kobiet i 2 mężczyzn. Miejscem zamieszkania 15 badanych rodziców była wieś i taka sama liczba respondentów mieszkała w mieście.

Badania rozpoczęłam w grudniu 2023 roku, a zakończyłam w kwietniu 2024 roku.

3. Analiza wyników badań własnych

W badaniach wzięło udział 6 klas II szkoły podstawowej. Zebrany materiał empiryczny posłużył mi do opracowania 6 tabel socjometrycznych, które zawierały dokładne informacje na temat tego: na jakiej pozycji znajduje się uczeń w kryteriach: sympatia, prestiż, pomoc, na kogo badany oddał głosy pozytywne i negatywne, od kogo uczeń otrzymał głosy negatywne oraz rozkład głosów w zależności od płci ucznia.

Szczegółowa legenda do tabel socjometrycznych:

płeć męska	1,2,3 – wybory dokonane wewnątrz tej samej płci
płeć żeńska	1,2,3 – wybory dokonane względem przeciwnej płci
kryterium sympatia	1,2,3 – wybory negatywne
kryterium prestiż	WW – wybory wewnętrzne
kryterium pomoc	WZ – wybory zewnętrzne

Tabela socjometryczna klasa nr 1 – wieś

[illegible]

Tabela 2

Tabela socjometryczna klasa nr 2 – wieś

[illegible]

Tabela socjometryczna klasa nr 3 – wieś

[illegible]

Tabela socjometryczna klasa nr 4 – miasto

[illegible]

Tabela socjometryczna klasa nr 5 – miasto

WYBIE R A J A C E

O S O B Y

Osoby wybierane																							Wybory oddane																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
																							Wybory pozytywne			Wybory negatywne																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
Lp.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	WW	WZ	Suma	WW	WZ	Suma																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
1																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
5																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
6																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
7																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
8																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
9																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
10																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
11																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
12																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
13																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
14																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
15																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
16																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
17																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
18																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
19																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
20																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
21																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
22																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Wybory pozytywne	W	W	4	4	3	1	1	0	3	1	3	4	2	1	1	1	1	1	1	5	2	4	5	5	1	0	1	5	2	2	3	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3	3	4	2	3	1	1	1	2	3	3	5	2	2	1	1	1	0	1	5	2	2	3

Tabela socjometryczna klasa nr 6 – miasto

[illegible]

3.1. Liczba uczniów odrzuconych uczęszczających do badanych klas II szkoły podstawowej

Na podstawie zaprezentowanego materiału opracowałam tabelę, w której zawarłam informacje na temat łącznej liczby uczniów znajdujących się na danej pozycji socjometrycznej w konkretnym kryterium.

Tabela 7

Pozycje socjometryczne uczniów klas II szkoły podstawowej w kryterium sympatia (N=112)

Kategorie główne	Pozycje na Skali Akceptacji (podkategorie szczegółowe)	Liczba uczniów z badanych klas na danej pozycji na Skali Akceptacji								
		Klasy II						Razem osób na danej pozycji szczegółowej	Razem uczniów na danej pozycji w kategoriach głównych	
		1	2	3	4	5	6		Liczba	Procent
Akceptacja (A)	Wybitna akceptacja (A ₀)	0	0	0	0	0	0	0	28	25
	Silna akceptacja (A ₁)	0	0	1	0	0	0	1		
	Słaba akceptacja (A ₂)	4	4	3	6	7	3	27		
Przeciętna (X)	Przeciętność (X)	7	4	4	5	3	9	32	32	28,5
Polaryzacja (P)	Silna polaryzacja (P ₁)	0	1	0	0	0	1	2	2	1,8
	Wybitna polaryzacja (P ₀)	0	0	0	0	0	0	0		
Izolacja (I)	Słaba izolacja (I ₂)	1	0	0	0	0	2	3	28	25
	Silna izolacja (I ₁)	3	5	5	2	8	2	25		
	Wybitna izolacja (I ₀)	0	0	0	0	0	0	0		
Odrzucenie (O)	Słabe odrzucenie (O ₂)	2	1	1	1	1	2	8	22	19,7
	Silne odrzucenie (O ₁)	1	0	2	2	3	1	9		
	Wybitne odrzucenie (O ₀)	0	2	1	1	0	1	5		
Razem		18	17	17	17	22	21	112	112	100

Źródło: badania własne.

W kryterium sympatia na pozycji akceptacji znalazło się łącznie 28 badanych uczniów, co stanowi 25% z wszystkich badanych. Na pozycji przeciętnej spośród uczniów klas II szkoły podstawowej mieszczą się 32 osoby (28,5%). Liczba głosów, które zostały oddane podczas badań empirycznych, wykazała, że 2 uczniów (1,8%) sytuuje się na pozycji polaryzacji, a 28 na pozycji izolacji. W tym kryterium 22 uczniów znalazło się na pozycji odrzucenia. Oznacza to, że grupa ta stanowi 19,7% wśród wszystkich badanych uczniów.

Tabela 8

Pozycje socjometryczne uczniów klas II szkoły podstawowej w kryterium prestiż (N=112)

Kategorie główne	Pozycje na Skali Akceptacji (podkategorie szczegółowe)	Liczba uczniów z badanych klas na danej pozycji na Skali Akceptacji								
		Klasy II						Razem osób na danej pozycji szczegółowej	Razem uczniów na danej pozycji w kategoriach głównych	
		1	2	3	4	5	6		Liczba	Procent
Akceptacja (A)	Wybitna akceptacja (A ₀)	0	0	1	0	1	0	2	22	19,6
	Silna akceptacja (A ₁)	0	0	2	0	0	0	2		
	Słaba akceptacja (A ₂)	5	4	0	3	3	3	18		
Przeciętność (X)	Przeciętność (X)	7	5	4	8	8	9	41	41	36,6
Polaryzacja (P)	Silna polaryzacja (P ₁)	2	0	0	2	0	2	6	6	5,4
	Wybitna polaryzacja (P ₀)	0	0	0	0	0	0	0		
Izolacja (I)	Słaba izolacja (I ₂)	0	1	3	0	0	1	5	23	20,5
	Silna izolacja (I ₁)	0	4	3	2	5	3	17		
	Wybitna izolacja (I ₀)	0	0	0	0	1	0	1		
Odrzucenie (O)	Słabe odrzucenie (O ₂)	3	3	3	0	2	3	14	20	17,9 %
	Silne odrzucenie (O ₁)	0	0	0	2	2	0	4		
	Wybitne odrzucenie (O ₀)	1	0	1	0	0	0	2		
Razem		18	17	17	17	22	21	112	112	100

Źródło: badania własne.

Z zebranego materiału empirycznego wynika, że na pozycji akceptacji w kryterium prestiż znalazło się 22 uczniów (19,6%), a na pozycji przeciętnej 41 badanych (26,6%). Na pozycji polaryzacji mieści się 6 respondentów (5,4%). W badanych klasach II szkoły podstawowej 23 osoby (20,5%) znajdują się na pozycji izolacji, a 20 osób doświadcza odrzucenia rówieśniczego. Odrzuceni uczniowie stanowią 17,9% badanych osób.

Tabela 9

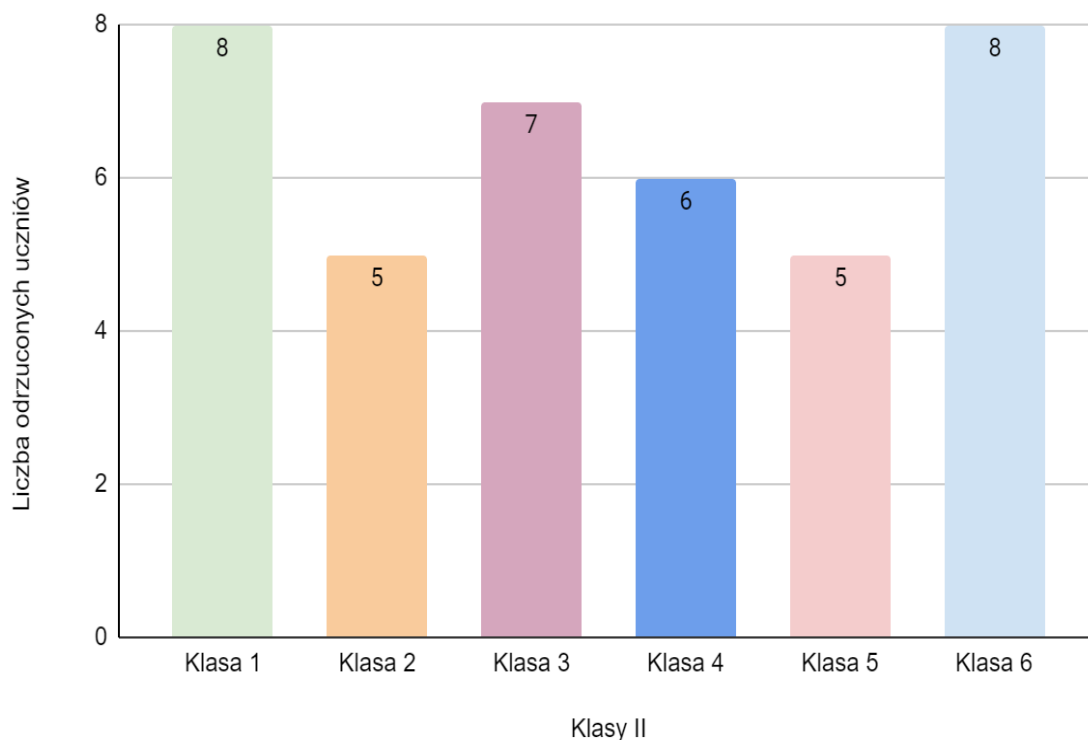
Pozycje socjometryczne uczniów klas II szkoły podstawowej w kryterium pomoc (N=112)

Kategorie główne	Pozycje na Skali Akceptacji (podkategorie szczegółowe)	Liczba uczniów z badanych klas na danej pozycji na Skali Akceptacji								
		Klasy II						Razem osób na danej pozycji szczegółowej	Razem uczniów na danej pozycji w kategoriach głównych	
		1	2	3	4	5	6		Liczba	Procent
Akceptacja (A)	Wybitna akceptacja (A ₀)	1	0	1	1	0	2	5	25	22,3
	Silna akceptacja (A ₁)	1	0	1	1	1	0	4		
	Słaba akceptacja (A ₂)	4	4	1	2	3	2	16		
Przeciętność (X)	Przeciętność (X)	4	5	2	4	7	8	30	30	26,8
Polaryzacja (P)	Silna polaryzacja (P ₁)	0	0	0	0	0	1	1	1	0,9
	Wybitna polaryzacja (P ₀)	0	0	0	0	0	0	0		
Izolacja (I)	Słaba izolacja (I ₂)	0	0	1	1	1	0	3	30	26,8
	Silna izolacja (I ₁)	3	4	7	3	8	2	27		
	Wybitna izolacja (I ₀)	0	0	0	0	0	0	0		
Odrzucenie (O)	Słabe odrzucenie (O ₂)	5	3	3	3	0	4	18	26	23,2
	Silne odrzucenie (O ₁)	0	1	0	1	1	2	5		
	Wybitne odrzucenie (O ₀)	0	0	1	1	1	0	3		
Razem		18	17	17	17	22	21	112	112	100

Zródło: badania własne.

W kryterium pomoc uczniowie, oddając pozytywne oraz negatywne głosy, zdecydowali, że na pozycji akceptacji znalazło się 25 spośród rówieśników z II klas szkoły podstawowej, co stanowi 22,3% wszystkich badanych osób. Na pozycji przeciętnej sytuuje się 30 badanych uczniów (26,8%), natomiast na pozycji polaryzacji 1 osoba (0,9%). Analiza testów socjometrycznych wypełnianych przez uczniów klas II szkoły podstawowej wykazała, że 30 badanych (26,8%) jest izolowanych, zaś 26 (23,2%) doświadcza odrzucenia rówieśniczego.

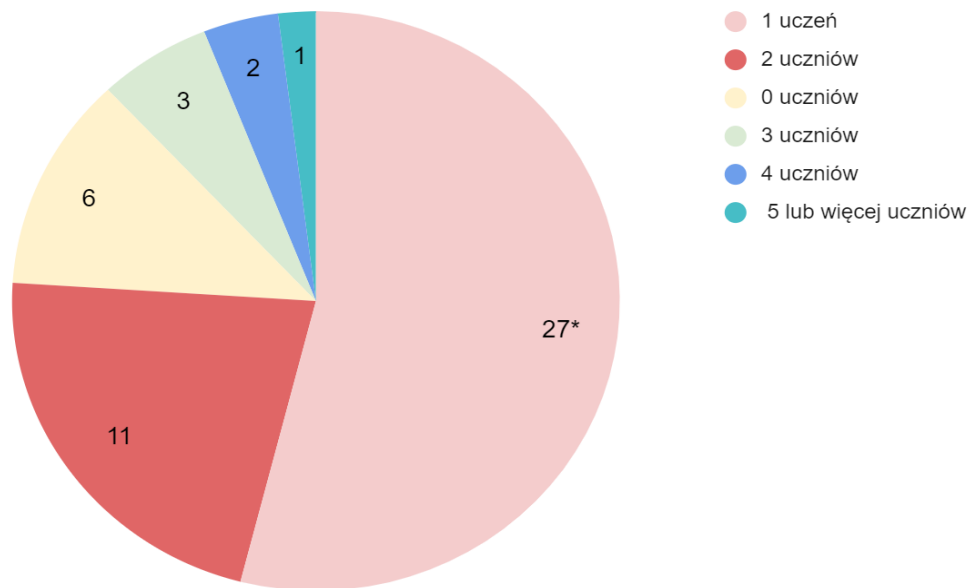
Analizując wyniki testu socjometrycznego, który został przeprowadzony w 6 klasach II szkół podstawowych, można zauważyć, że w każdej klasie znajduje się więcej niż 1 uczeń, który w przynajmniej 1 z kryteriów uzyskał pozycję odrzucenia rówieśniczego. Łącznie we wszystkich 3 kryteriach pozycja odrzucenia została zapisana 68 razy. Zaznaczę jednak, że większość badanych uczniów była w więcej niż 1 kryterium na poziomie odrzucenia rówieśniczego.



Wykres 1. Liczba odrzuconych uczniów klas II szkoły podstawowej (N=112).
Źródło: badania własne.

Podczas analizy testów socjometrycznych wypełnionych przez 112 uczniów klas II szkół podstawowych zauważyłam, że często dany uczeń, który został odrzucony w jednym kryterium uzyskuje też niską pozycję w innych kryteriach. 68 stwierdzonych pozycji odrzucenia na różnej podkategorii (O_2 , O_1 , O_0) rozłożyło się między kilkoma uczniami w danej klasie. Po dokładnym przeanalizowaniu tabel socjometrycznych przynajmniej 1 pozycję odrzucenia w danej kategorii otrzymało 39 badanych uczniów, co stanowi 35% z wszystkich, którzy uzupełnili test socjometryczny. W 2 klasach odrzucenia rówieśniczego doświadcza 8 osób, a w 1 klasie 7. W kolejnych klasach liczba odrzuconych uczniów wynosi: 6, 5 i 5.

Doświadczenie odrzucenia rówieśniczego wśród uczniów klas II, jak wynika z przeprowadzonych badań, jest częstym zjawiskiem. Zagłębiając się w problematykę odrzucenia rówieśniczego, ustaliłam też, czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są świadomi tego, że wielu uczniów w klasie uzyskuje niską pozycję.



Wykres 2. Liczba odrzuconych uczniów deklarowana przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N=50).

* Liczba odrzuconych uczniów.

Źródło: badania własne.

Odpowiedzi udzieliło 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Najwięcej, gdyż 27 z 50 respondentów zaznaczyło odpowiedź, że w ich klasie tylko 1 uczeń doświadcza odrzucenia rówieśniczego. Następnie 11 badanych osób deklaroowało, że nieakceptowanych jest 2 uczniów przez innych, a 6 badanych nauczycieli twierdzi, że w ich klasie ani 1 uczeń nie doświadcza odrzucenia rówieśniczego. Pozostali respondenci zaznaczyli następujące odpowiedzi, określając przy tym, że w ich klasie na pozycji odrzucenia znajduje się: 3 uczniów (3 osoby), 4 uczniów (2 osoby), 5 lub więcej wychowanków (1 osoba). Analizując zebrany materiał empiryczny i odwołując się do wcześniej omawianych wyników testów socjometrycznych, można zauważyć, że badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie mają świadomości, że odrzucenia rówieśniczego doświadcza często więcej niż 1 osoba w ich klasie.

Badani rodzice zostali też zapytani, czy ich dziecko jest akceptowane w klasie. Po analizie odpowiedzi stwierdzam, że 25 z 30 badanych osób uważa, że ich dziecko jest akceptowane w grupie rówieśniczej, a 5 respondentów zdaje sobie sprawę, że dziecko doświadcza odrzucenia rówieśniczego.

Podsumowując zebrany i omówiony materiał faktograficzny, mogę stwierdzić, że mniej niż połowa badanych uczniów doświadcza odrzucenia rówieśniczego. Widać jednak, że problem związany z tym zjawiskiem jest poważny i wymaga podjęcia przez nauczycieli oddziaływań mających na celu przeciwdziałanie i niwelowanie występowania odrzucenia rówieśniczego, co wymaga wnikliwego obserwowania wszystkich uczniów. Nauczyciele powinni także podejmować działania profilaktyczne, które pozwolą na zminimalizowanie narastającego wśród uczniów problemu związanego z odrzuceniem rówieśniczym.

3.2. Różnica między liczbą odrzuconych uczniów w szkołach na wsi i w mieście

Przeprowadzone przeze mnie badania empiryczne zrealizowałam w szkołach na wsi i w mieście, gdyż ważne było dla mnie sprawdzenie, czy między tymi szkołami występują różnice w liczbie odrzuconych uczniów. Dlatego też w badaniach wzięło udział 6 klas, po 3 szkoły ze wsi i z miasta. Na początku zaznaczę jednak, że grupy badawcze nie były równoliczne – do 3 klas II szkoły podstawowej na wsi uczęszczało łącznie 52 uczniów, a w mieście 60, dlatego grupa badawcza z miasta jest większa o 8 osób.

Analizując materiał faktograficzny ustaliłam, że 39 uczniów klas II szkoły podstawowej znajduje się na pozycji odrzucenia. Zawarte w rozdziale socjometryczne tabele ukazują rozkład liczby odrzuconych uczniów w poszczególnych klasach.

Starając się odpowiedzieć na pytanie, czy i jaka różnica występuje pomiędzy szkołami funkcjonującymi na wsi i w mieście, stwierdzam, że w szkołach wiejskich jest o 1 ucznia odrzuconego więcej niż w szkołach miejskich. Jest to minimalna różnica, która ukazuje, że problem odrzucenia rówieśniczego występuje w szkołach niezależnie od miejsca, w którym się one znajdują.

Odrzucenie rówieśnicze w niemal równym stopniu jest zauważalne w szkołach na wsi i w mieście. W każdej badanej klasie minimum 5 uczniów znajduje się na niskiej pozycji na Skali Akceptacji, co niewątpliwie powinno budzić niepokój u nauczycieli i rodziców uczniów klas II szkoły podstawowej, a także pozostałych klas edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki testów socjometrycznych ukazują, że nie ma różnicy, czy szkoła znajduje się na wsi, czy w mieście, gdyż odrzucenia rówieśniczego w różnym nasileniu, jak wskazują przeprowadzone przeze mnie badania, doświadcza co trzeci uczeń klasy II szkoły podstawowej.

Po analizie zebranego materiału empirycznego stwierdzam, że w minimalnym stopniu na wsi odrzucenie rówieśnicze występuje częściej.

Podsumowanie

Odrzucenie rówieśnicze jest zjawiskiem, które dotyka wielu uczniów już od najmłodszych lat edukacji szkolnej. Doświadczenia z nim związane mogą być dla dziecka trudnym przeżyciem, a także powodować negatywne konsekwencje.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzam, że mniej niż połowa badanych uczniów doświadcza odrzucenia rówieśniczego. Z moich badań wynika, że zjawisko to dotyka co trzecie dziecko uczęszczające do szkoły podstawowej. Niepokoi fakt, że niewiele badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zdaje sobie sprawę z tego, że często więcej niż 1 uczeń w klasie doświadcza odrzucenia rówieśniczego. Na uwagę zasługuje to, że nie ma znacznej różnicy między liczbą odrzuconych uczniów w szkołach funkcjonujących na wsi a tymi w mieście. Odrzucenie rówieśnicze jest zjawiskiem, które obecne jest w klasach niezależnie od miejsca, w którym funkcjonuje szkoła.

Istotne jest więc obserwowanie uczniów w klasach i podejmowanie reakcji, gdy nauczyciel zauważy, że uczeń może doświadczać odrzucenia rówieśniczego. Niezwykle ważna jest też współpraca z rodzicami, zapoznanie się z ich sugestiami i oczekiwaniami względem szkoły. Przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej stoi poważne zadanie, którym jest dbanie o to, aby w klasach szkolnych panowała bezpieczna atmosfera, która będzie wolna od występowania zjawiska odrzucenia rówieśniczego wśród uczniów.

Bibliografia

- Deptuła, M. (2008) Przeciwdziałanie odrzuceniu przez rówieśników jako cel promocji zdrowia psychicznego. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.), *Promocja zdrowia psychicznego: badania i działania w Polsce* (s. 235-24). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 246-251). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuchmacz, J. (2004). Akceptacja i odrzucenie w grupach młodzieży ze szkół średnich, W: A. Czapigi (red.), *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne* (s. 351-363). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Rozporządzenie nr Dziennik Ustaw 2017 poz. 356 (2023).
- Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka Tom 2* (s. 130-147). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wybrane psychologiczne korelaty zachowań ryzykownych i antyspołecznych młodzieży w mediach społecznościowych

(*Łucja Wardega*¹)

Streszczenie

Media społecznościowe w ciągu ostatnich lat stały się integralną częścią życia zarówno dorosłych, młodzieży i dzieci. W ich przestrzeni występują zjawiska zarówno konstruktywne, jak i destrukcyjne, które nie są obojętne dla funkcjonowania jednostek. W rozdziale wyjaśniono czym są media społecznościowe, opisano psychologiczne korelaty (samoocena oraz empatia afektywno-poznawcza) angażowania się w zachowania ryzykowne i antyspołeczne w mediach społecznościowych. W dalszej części odniesiono się do dotychczasowych badań nad wyżej wymienionymi korelatami. W części metodologicznej tekstu zaprezentowano założenia i wyniki badań dotyczących różnic w poziomie samooceny czy też empatii osób angażujących się w działalność ryzykowną lub społecznie szkodliwą w przestrzeni social mediów. Następnie w oparciu o wyniki badań, wystosowano wnioski oraz rozwiązania praktyczne, oparte o oddziaływanie w sferze samooceny i empatii, które mogą przyczynić się do rozważniejszego korzystania młodzieży z mediów społecznościowych.

Słowa kluczowe: empatia, samoocena, młodzież, media społecznościowe, zachowania ryzykowne i antyspołeczne w mediach społecznościowych.

Summary

In recent years, social media have become an integral part of the lives of adults, adolescents and children. In their space, there are both constructive and destructive phenomena that are not indifferent to the functioning of individuals. The article explains what social media are, describes the psychological correlates (self-esteem and affective-cognitive empathy) of engaging in risky and antisocial behaviors in social media. The next part refers to previous research on the above-mentioned correlates. The methodological part of the article presents the assumptions and results of research on differences in the level of self-esteem or empathy of people engaging in risky or socially harmful activities in the social media space. Then, based on the research results, conclusions and practical solutions based on the impact on self-esteem and empathy were drawn, which may contribute to more prudent use of social media by young people.

Keywords: empathy, self-esteem, adolescents, social media, risky and antisocial behavior on social media.

Wprowadzenie

Rozwój Internetu oraz nowoczesnych technologii znacząco przyczynił się do uczestnictwa społeczeństwa w przestrzeni rzeczywistości wirtualnej. W jej obrębie ewoluowały portale, które nie tylko zrzeszały społeczność ich użytkowników, ale także zaczęły odpowiadać za komunikowanie się, a następnie za wiele aspektów nawiązywania, podtrzymywania relacji oraz funkcjonowania ludzi w świecie rzeczywistym.

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

Istotnym zadaniem jest więc określenie, czym są media społecznościowe, które stanowią istotną część dzisiejszego świata. Literatura przedmiotu zwraca uwagę na zapożyczenie tego terminu z języka angielskiego. Termin „social media” przetłumaczony na język polski oznacza tyle co „media społecznościowe”, „serwis społecznościowy” (Sudomir, 2020, s. 97). Można też spotkać się z określeniem „portal społecznościowy”. Za jedną z pierwszych osób definiujących to pojęcie podaje się H. Rheingolda. Określał on media społecznościowe jako skupisko społeczne, które formuje się, kiedy jednostki w przestrzeni Internetu prowadzą odpowiednio długie i publiczne konwersacje, które z kolei pozwalają na budowanie osobistych relacji w cyberprzestrzeni (Rheingold, 1993; za: Sudomir, 2020, s. 97).

Zdaniem D. Barefoot i J. Szabo (2014, s. 19-27), podstawę działalności mediów społecznościowych stanowi 5 filarów:

- równość – social media zapewniają równy dostęp do uczestniczenia w ich sferze;
- wspólnotowość – w ich obszarze zawiązują się różnej wielkości grupy oraz zbiorowości;
- współpraca – użytkownicy dzielą się wiedzą bądź funduszami;
- zasięg – cyberprzestrzeń jest nieograniczona, co powoduje, że ma ona zasięg globalny;
- autentyczność – pozwala użytkownikom wyrażać siebie, swoje zdanie i kreować własną tożsamość.

Współczesna młodzież funkcjonuje i dojrzewa w dynamicznie zmieniającym się świecie mediów społecznościowych. Adolescenci korzystają z mediów społecznościowych nie tylko z tego względu, że jest to modne, ale funkcjonowanie w tej przestrzeni stało się integralnym elementem ich życia (Andrzejewska, 2014, s. 43). Media społecznościowe stały się miejscem, w którym komunikują się z innymi, poznają nowych ludzi, dokonują autoprezentacji swojej osoby, a nawet kreują swoją osobę i tożsamość (Andrzejewska, 2021, s. 91).

Szacuje się, że niemal 90% adolescentów w wieku 14-17 lat posiada minimum 1 profil na serwisie społecznościowym (Makaruk, 2013, s. 70). Najpopularniejszymi portalami społecznościowymi, które wskazują A. Borkowska i M. Witkowska (2017, s. 9-10), są: Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, YouTube, Pinterest, Google+ (obecnie zamknięty), Flickr, Tumblr, Slideshare, Messenger, WhatsApp i LinkedIn.

Z kolei z badań Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę przeprowadzonych w 2020 roku wynika, że wśród młodzieży w wieku 13-17 lat najpopularniejszymi aplikacjami są: Facebook – wskazało go 89% badanych, następnie Instagram – 68%, kolejno TikTok – 64% i Snapchat – 51% badanej młodzieży (cyberprofilaktyka.pl, dostęp: 02.01.2024). Co do częstotliwości korzystania przez młodzież z mediów społecznościowych szacuje się, że 65,8% adolescentów zagląda do nich codziennie. Jest to ich naturalnym, codziennym nawykiem (Makaruk, 2013, s. 71).

Zachowania ryzykowne podejmowane w okresie adolescencji są elementem tego etapu rozwoju. Dorastająca młodzież inaczej postrzega ryzyko wynikające z danego zachowania bądź sytuacji. Może je zaniżać. Popelniane przez adolescentów błędy są nieuniknione i są źródłem nauki, doświadczenia, które mogą pomóc im w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym w przyszłości (Ronatowicz, 2014, s. 129). Wraz z rozwojem i znaczeniem mediów społecznościowych w życiu młodzieży zachowania ryzykowne zaczęły być podejmowane również tam.

A. Filipek (2009, s. 379) wyróżnia takie formy ryzykownych działań powiązanych ze sferą wirtualną, jak ujawnianie danych osobowych, zwierzanie się osobom poznanym w Internecie, umawianie się na spotkania z osobami poznanymi w sferze wirtualnej, szykanowanie i wyśmiewanie, hazard, granie w uzależniające gry. Do tego katalogu działań dodaje się także m.in. ściąganie pirackich materiałów, dostęp do informacji, które nie są sprawdzone, cyberbullying, nękanie, grooming, sexting i cyberpornografię.

Zakres czynów antyspołecznych obejmuje szeroki wachlarz zachowań – od mowy nienawiści, zwanej też pod nazwą „hejt”, poprzez nieuprzejmości, obraźliwe komentowanie po spamowanie, cyberprzemoc i trolling (Haythornthwaite, 2023, s. 1).

Różne platformy społecznościowe określają w świetle swoich standardów, jakie osoby bądź na jakie zachowania platforma nie zezwala. Według standardów społeczności popularnej wśród młodzieży aplikacji TikTok nie zezwala się na zachowania przestępcze i brutalne, np. w formie promowania przemocy, podżegania do niej czy nakłaniania do przestępstw przeciwko ludziom, mieniu i zwierzętom. Zabronione są także: stosowanie mowy nienawiści, zachowania nacechowane nienawiścią, pokazywanie oraz promowanie przemocy fizycznej i seksualnej wobec młodzieży oraz dorosłych czy zastraszanie bądź nękanie (www.tiktok.com, dostęp: 19.05.2024).

Inna, ale równie znacząca, platforma – Facebook zabrania m.in. spamowania, podszywania się i zakładania fałszywych profili, stosowania mowy nienawiści, grożenia, atakowania osób i grup. Zakazane są materiały przedstawiające treści erotyczne oraz przemoc (www.facebook.com, dostęp: 19.05.2024).

1. Wybrane psychospołeczne korelaty zachowań ryzykownych i antyspołecznych w mediach społecznościowych

Zachowania antyspołeczne takie jak cyberprzemoc, mowa nienawiści czy trolling nie powstają w próżni. Istnieją przyczyny, uwarunkowania i czynniki, które sprzyjają bądź nie sprzyjają angażowaniu się w nie. Takim czynnikiem jest m.in. empatia. To właśnie ona jest podstawową kompetencją społeczną, warunkującą dobre funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie (Zawisza, Lubińska-Bogacka, 2015, s. 185).

1.1. Empatia

Pierwszym psychospołecznym czynnikiem, który ma znaczenie w funkcjonowaniu młodzieży zarówno w świecie wirtualnym, jak i rzeczywistym jest empatia. Badana oraz definiowana jest przez naukowców z różnych dziedzin nauki, m.in. psychologii, socjologii. Definiuje się ją jako „zdolność do współodczuwania oraz rozumienia stanu emocjonalnego drugiego człowieka” (Jankowiak-Siuda, Siemieniuk, Grabowska, 2009, s. 51).

Tłumacząc, jak działa empatia, należy odwołać się m.in. do funkcjonowania neuronów lustrzanych. Znajdują się one w ośrodkowym układzie nerwowym. Ich prawidłowe funkcjonowanie odpowiada za pozytywne więzi oraz relacje z innymi, a zaburzenia w tej sferze oddziałują na społeczne funkcjonowanie człowieka. Osobami, u których występują przewlekłe braki, są psychopaci lub ludzie, którzy w wyniku schorzeń czy wypadku mają uszkodzony mózg. Istnieje też możliwość chwilowego spadku poziomu empatii np. poprzez nagromadzenie negatywnych doświadczeń. Rozwijanie empatii odpowiada za to, że w społeczeństwie mamy mniej ludzi, którzy krzywdą inne osoby (Joško-Ochojska, 2015, s. 11).

Pojęcie to kojarzy się z takimi terminami, jak: kooperacyjne nastawienie, ciepło, zrozumienie czy wczucie się w stan innej osoby (Woroniecka, 2016, s. 119-130). Zrozumienie wydaje się dobrym przymiotem empatii, ponieważ pozwala uświadomić sobie, w jakiej sytuacji jest dana osoba, przez co lepiej rozumieć jej zachowanie, motyw i uczucia. Ciepło wydaje się odnosić do reakcji empatycznej, którą odznacza się człowiek pomagający drugiej osobie.

Można wyróżnić empatię afektywną oraz poznawczą. Afektywna jest empatią wrodzoną, zaś poznawcza kształtuje się w toku życia człowieka i powiązana jest z poznawczym rozwojem człowieka. Na to, jak ukształtuje się u człowieka empatia poznawcza mają też wpływ wychowanie, motywacja jednostki do koncentracji uwagi na drugiej osobie i stopień, w jakim rozumie się inne osoby. Żeby pojawiła się reakcja w postaci empatii afektywnej, niezbędny jest bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem. Z kolei poznawcza empatia może regulować zachowanie człowieka wobec tych, z którymi kontakt jest pośredni (Barlińska, Lalak, Szuster, 2018, s. 78).

Istnieje jeszcze trzecie podejście, które integruje zarówno aspekt afektywny, jak i poznawczy. Wówczas jest ona pełnym konstruktem, jeśli rozumiemy sytuację, w jakiej znajduje się dana osoba oraz umiemy współodczuwać (Zawisza, Lubińska-Bogacka, 2015, s. 187).

Jak zauważa A. Gawenda (2018, s. 52), niebezpośredni kontakt, jaki występuje między *hejterem* a jego ofiarą powoduje to, że nie widzi on jej rzeczywistej reakcji na kierowane w jej stronę komentarze bądź obelgi. Jego zachowanie pozbawione jest współczucia i empatii.

Współcześnie dużo mówi się o tym, że media społecznościowe tak naprawdę kształtują jednostki społeczne. Niektórzy autorzy zastanawiają się, czy aby społeczeństwu nie grozi „epidemia narcyzmu”. Biorąc pod uwagę kryteria diagnostyczne dotyczące zaburzeń narcystycznych według klasyfikacji ICD-10, użytkownicy Internetu przejawiają wiele z objawów tego zaburzenia. Są to m.in. brak empatii skierowanej w stronę innych, nieumiejętności dostrzegania potrzeb oraz uczuć innych czy wykorzystywanie innych do własnych celów (Goetz, 2015, s. 12).

Nad możliwym zanikiem empatii, wynikającym z negatywnych aspektów funkcjonowania ludzi w mediach społecznościowych, zastanawia się też A. Hansen, który dostrzega kluczową rolę tej kompetencji w życiu człowieka. Wskazuje również, że ludzie mają problem z wczuciem się w stany bardziej abstrakcyjne. Dużo łatwiej wczuć się im w fizyczny ból. Zauważa, że poprzez zastąpienie bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem, komunikując się jedynie pośrednio, może spowodować jeszcze gorsze rozumienie się ludzi (2020, s. 139-141).

Empatia i współczucie mogą być blokowane przez ograniczenia komunikowania się niewerbalnego w mediach społecznościowych. Wyjaśnia to efekt kabiny pilota (*cockpit effect*). Starając się opisać mechanizmy cyberagresji, M. Walrave i W. Heirman porównali cyberagresorów do pilotów myśliwców bombardujących miasta. Ci żołnierze, którzy mieli zabić kogoś bezpośrednio ze swojej ręki doznawali ogromu emocji negatywnych i PTSD. Piloci, którzy bombardując, wywoływali większe szkody i zabijali więcej ludzi, ponosili dużo lżejsze konsekwencje własnego postępowania. Sprawca przemocy elektronicznej podobnie jak pilot nie widzi, co tak naprawdę przeżywa jego ofiara, przez co okazuje mniej empatii i współczucia (Walrave, Heirman, 2009; za: Pyżalski, 2012, s. 138).

Zdolność do współodczuwania oraz umiejętności wczucia się w czyjeś stany psychiczne jest kompetencją, która odpowiada za zachowania prospołeczne. Wobec takiego stwierdzenia należałoby przyjąć, że jej brak lub niski poziom będzie skierowywał zachowanie człowieka ku zachowaniom antyspołecznym. Potwierdzają to liczne teorie i badania. G. Brewer i J. Kerslake (2015, s. 255-260) wskazują, że sprawcę cyberprzemocy obok niskiej samooceny może cechować niska empatia.

Inne badania potwierdzają zdanie Brewera i Kerslake. Cyberzemoc oraz inne zachowania w mediach społecznościowych, takie jak trolling czy mowa nienawiści, są zachowaniami antyspołecznymi i mogą wynikać z posiadania przez sprawcę pewnych deficytów. Jednym z takich jest brak empatii (Ang, Goh, 2010, s. 387-397).

Wobec występujących w literaturze przedmiotu przesłanek co do istotnej roli empatii w kontekście angażowania się w zachowania antyspołeczne można stwierdzić, że jest to obszar, nad którym można z młodzieżą pracować. Empatia bowiem nie tylko pozwala zwrócić uwagę jednostki na potrzeby innych, ale też umożliwia dostrzeganie długofalowych konsekwencji własnego zachowania (Barlińska, Lalak, Szuster, 2018, s. 78).

Istotne znaczenie w zakresie profilaktyki zachowań antyspołecznych w sieci może mieć identyfikacja czynników, które oddziałują na redukcję cyberprzemocy. Badania w tym kierunku w ramach projektu IMPACT polegały na identyfikacji tych czynników oraz weryfikacji metod aktywizacyjnych, które miały na celu rozwijanie podanych elementów (Barlińska, Lalak, Szuster, 2018, s. 81-83). Poniżej ukazano procedurę i wyniki tych badań.

Jedną z kompetencji, która miała kluczowy wpływ na przejawianie *cyberbullyingu*, była empatia. W ramach badań przygotowano narzędzia, które zarówno aktywizowały, jak i badały skuteczność ćwiczeń angażujących empatię. W badaniu wzięło udział 47 nastolatków w wieku od 14 do 16 lat. Testowano różne metody wzbudzania empatii. W tym celu przeprowadzono tak naprawdę 2 badania. Pierwsze z nich miało sprawdzić, czy aktywizując empatię dzięki przyjmowaniu przez sprawcę perspektywy ofiary, spowoduje się, że częściej będzie on wykazywał wsparcie niż zachowania przemocowe w sieci. Uczestnicy badania wykonywali ćwiczenie pn. „List”, w którym mieli wcielić się w rolę ofiary i napisać do świadków lub sprawców cyberprzemocy o tym, co czuli, co było dla nich przykre i co im by pomogło. Było to ćwiczenie, w które angażowała się część badanych – grupa eksperymentalna.

Kolejne ćwiczenie, pn. „Konwersacje na czacie”, wykonywane przez grupę kontrolną oraz eksperymentalną polegało na ocenie 11 przykładowych konwersacji nacechowanych różnymi formami cyberprzemocy. Mogli aprobować te sposoby komunikacji (wybór opcji „like”) lub wesprzeć ofiarę (wybór opcji „zgłoś”). Mogli także swoje odczucia dotyczące konwersacji wyrazić w formie 1 z 6 emotikon, przedstawiających różne emocje: od złości, poprzez smutek po radość. Ponadto mogli zareagować w formie komentarza, które potem klasyfikowano jako popierające cyberagresora bądź ofiarę.

Osoby, u których aktywizowano empatię – które wykonały ćwiczenie w formie napisania listu z perspektywy ofiary, częściej wybierały pomocne reakcje wobec ofiary i pisały wspierające ją komentarze. Nie zauważono jednak, aby aktywizacja empatii miała znaczenie przy wyborze emotikony. Z badań wynika, że aktywizowanie empatii pobudza do pomocy ofierze.

Kolejnym badaniem w ramach projektu było zbadanie, czy podejmowanie perspektywy sprawcy może być odpowiednią strategią do aktywizowania empatii.

W tym celu badani z grupy eksperymentalnej wykonywali ćwiczenie pn. „List do kolegi z wyjaśnieniami”, w którym opisywali sytuację, która sprawiła komuś przykrość. Mieli też napisać, jak sami czuli się wtedy, kiedy kogoś zranili. Potem zarówno grupa kontrolna, jak też eksperymentalna wypełniały przytoczone wcześniej ćwiczenie pn. „Konwersacja na czacie”. Z badań nie wynika, by aktywizowanie empatii poznawczej poprzez podejmowanie perspektywy sprawcy wspierało podejmowanie pomocy wobec ofiar cyberprzemocy.

Wobec przedstawionych rozważań w tym podrozdziale można stwierdzić, że empatia jest pojęciem złożonym i ma znaczenie w sferze zachowań antyspołecznych świata *online*. Jest kompetencją, której właściwe rozwijanie może być cennym elementem oddziaływań opartych na zasobach.

1.2. Samoocena

Istotnym konstruktem w wyjaśnianiu podejmowania zachowań ryzykownych jest samoocena. Zdaniem M. Rosenberga (1965, s. 3-15), jest to postawa wobec własnej osoby. Obok pojęcia „samoocena” funkcjonuje też koncepcja m.in. „poczucia własnej wartości”. Samoocena nie jest konstruktem stabilnym przez całe życie człowieka. Może zmieniać się na skutek różnych doświadczeń.

Samoocena jest jednym z czynników psychologicznych, zwiększających prawdopodobieństwo zaangażowania się w działania ryzykowne (Irwin, Millstein, 1986; za: Sales, Irwin Jr., 2009, s. 42). Dokładniej mówiąc, jej niski poziom będzie skłaniał do podejmowania ryzyka, a wyższy może być czynnikiem chroniącym.

Warto wspomnieć, że obecnie młodzież boryka się z różnymi problemami związanymi ze zdrowiem psychicznym. Z publikacji pt. *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi* wynika, że polscy uczniowie szkół podstawowych i ponadpodstawowych cechują się skrajnie niskimi wynikami w poziomie samooceny. Ponad połowa nastolatków czuje się bezużyteczna, 65,9% badanej młodzieży chciałoby z większym szacunkiem darzyć samego siebie (Dębski, Flis, 2023, s. 58).

W wieku dorastania na poziom samooceny wpływa m.in. kształtowanie poczucia własnej tożsamości adolescentów (Klimczyk, 2021, s. 42). Prezentacja i budowanie tożsamości odbywają się w tych czasach też w rzeczywistości wirtualnej. W przypadku jednostek o obniżonym poziomie samooceny media społecznościowe mogą im służyć jako przestrzeń, w której będą chcieli pokazać się z jak najlepszej strony, by tym samym zyskać aprobatę rówieśników i podbudować poczucie własnej wartości (Gliniecka, 2017, s. 101-102). Z kolei jednak nadmierne edytowanie własnych zdjęć w mediach społecznościowych może powodować u adolescentów problemy psychiczne w postaci depresji czy niskiej samooceny.

Warto zaznaczyć, że adolescenti są grupą wiekową, która jest bardziej narażona na problemy z własną samooceną. Jest to okres, kiedy – tak jak wcześniej wspomniano – buduje się ich tożsamość. Młodzież jest mniej świadoma tego, kim jest i kim się staje, więc porównuje się do innych pod różnymi kątami – od wyglądu po oceny w szkole. W przestrzeni cyfrowej porównania są powszechne (socialmediavictims.org,

dostęp: 23.05.2024). Może być to zarówno czynnikiem ryzykiem, jak i chroniącym przed podejmowaniem zachowań ryzykownych w okresie adolescencji. Może być rozpatrywana ona pod kątem autentyczności. Autentyczna samoocena kształtuje się dzięki radzeniu sobie z trudnościami, wyzwaniami i problemami. Wzmacniają ją też osobiste osiągnięcia jednostek. Natomiast nie do końca konstruktywne jest to, by dziecko budowało swoją samoocenę na samych pochwałach lub dezaprobach płynących z opinii innych. Zdaniem M. Engler (2022), właśnie takie bodźce jak polubienia (czy reakcje negatywne) i komentarze mogą wpływać na samoocenę dzieci oraz młodzieży (niebieskalinia.pl, dostęp: 13.06.2024).

Uzupełniając to, co zostało powiedziane, zdaniem J. Miner (2020; za: Engler, 2022), również brak tych reakcji w mediach społecznościowych może mieć negatywny wpływ na poczucie własnej wartości.

Badaniem kwestii porównania aktywności młodzieży w przestrzeni portali społecznościowych a obrazem ich osoby zajął się G. Wąchoł (2023, s. 180). Objął on badaniami 161 uczniów małopolskich szkół ponadpodstawowych w wieku od 15 do 19 lat. Poziom samooceny respondentów plasował się w obrębie wyników średnich. Analiza wyników uzyskanych dzięki badaniom ankietowym pozwoliła ustalić, że nie ma związku między czasem spędzanym w serwisach społecznościowych a poziomem samooceny. Nie odnotowano też korelacji między samooceną badanych a odpowiedziami na pytania związanymi z tym, czy media społecznościowe dają poczucie bezpieczeństwa, większej atrakcyjności świata wirtualnego od rzeczywistego, rozwijaniem zainteresowań w przestrzeni mediów społecznościowych czy relaksowaniem się w tej sferze.

Widzowie patologicznych transmisji poprzez ich oglądanie próbują podbudować własną samoocenę. Widząc osoby z marginesu społecznego, mogą poczuć się lepsi od nich. Czują się też lepiej, wysyłając datki dla patostreamerów z nakazem wykonania danej czynności (38pr.prowly.com, dostęp: 06.05.2024).

Media społecznościowe mogą kreować poczucie wśród nastolatków, że są oni niewystarczający. M. Engler (2022) zauważa, że nastolatki, by dowieść sobie i innym o swojej wartości, mogą angażować się w rozmaite niebezpieczne aktywności, np. kontaktowanie się z osobami zapoznanymi w sferze wirtualnej bądź też udział w niebezpiecznych wyzwaniach internetowych (niebieskalinia.pl, dostęp: 13.06.2024).

Z kolei osoby, które intensywnie korzystają z mediów społecznościowych, wykazują niższy poziom samooceny w porównaniu do tych, które korzystają z nich w sposób nieproblematyczny. Potwierdzają to badania A. Jupowicz-Ginalskiej, J. Jasiewicz, M. Kisilowskiej, T. Barana i A. Wysockiego (2018, s. 29-30). W kontekście badań nad samooceną badali oni 2 grupy: grupę ogólną i tą z wysokim poziomem *FOMO*, czyli lękiem przed nienadążaniem za tym, co dzieje się m.in. w mediach społecznościowych. W grupie ogólnej prawie połowa badanych deklaruje, że lubi siebie. W grupie osób z wysokim *FOMO* to tylko 38% badanych. Powodów do dumy odnośnie do własnej osoby nie ma 35% osób problematycznie korzystających z Internetu. 1/3 badanych ryzykownie użytkujących sieć wirtualną czuje się beużyteczna lub uważa, że jest do niczego. Jednocześnie blisko 30% chciałoby darzyć siebie większym szacunkiem.

W przywoływanych wcześniej badaniach m.in. poczucia własnej wartości u młodzieży, opublikowanych w raporcie *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym* można znaleźć informacje o zachowaniach ryzykownych w sieci oraz powiązania ich przejawiania z samooceną. Uwzględniono takie zachowania ryzykowne,

jak: oglądanie amatorskich gali Fame MMA, kupowanie materiałów w grach, branie udziału w niebezpiecznych, zagrażających życiu i zdrowiu wyzwaniach, udostępnianie prywatnych danych innym osobom i oglądanie patostreamów. Ustalono, że osoby, które są osamotnione i ich samoocena plasuje się na niskim poziomie, są bardziej narażone na podejmowanie zachowań ryzykownych i autodestrukcyjnych. Istnieje większe prawdopodobieństwo, że w sytuacjach dla nich trudnych będą angażować się w niekonstrukttywne sposoby rozwiązywania swoich problemów. Potwierdza to wcześniejsze rozważania, mówiące o tym, że niska samoocena jest czynnikiem ryzyka nie tylko konwencjonalnych zachowań ryzykownych, ale też nowych, związanych z kontaktem młodzieży ze środowiskiem cyfrowym.

W tej części tekstu dokonano analizy poszczególnych korelatów, mogących mieć związek z funkcjonowaniem nastolatków w przestrzeni mediów społecznościowych, ze szczególnym uwzględnieniem czynów ryzykownych i antyspołecznych. W dalszej kolejności zagadnienia te rozwinięte zostaną o odwołania do konkretnych badań naukowych.

2. Przegląd badań dotyczący samooceny i empatii a angażowania się w zachowania ryzykowne i antyspołeczne w mediach społecznościowych

Niska samoocena była jedną z przyczyn z grupy cech osobniczych, która decydowała o podejmowaniu zachowań ryzykownych przez młodzież gimnazjalnych szkół z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. Oprócz tego niemal 3/4 badanych uczniów przyznało się do nawiązywania ryzykownych kontaktów z nieznanymi, a 47% decyduje się na spotkanie z nimi poza sferą wirtualną. Są świadomi ryzyka, jakie to niesie, ale do tych zachowań motywuje ich także ciekawość, nuda czy potrzeba nawiązywania i podtrzymywania relacji (Rukat, 2018, s. 90).

Dzięki aktywności w mediach społecznościowych młodzież może kreować poziom samooceny. Może ona zmieniać się w zależności od aprobaty bądź dezaprobaty społeczności internetowej (Leksy, 2020, s. 127). Osoby wybiórczo prezentujące siebie na Facebooku mogą podbudowywać poczucie własnej wartości też w świecie realnym, nie tylko wirtualnym (Gonzales, Hancock, 2011, s. 79-83).

Wyniki badań „Cyberbullying 2010” w kwestii motywacji sprawców cyberprzemocy wskazują na znaczną rolę braku empatii angażujących się w działania przemocowe w Internecie. Braki w obszarze tej kompetencji mają odpowiadać za nieprzewidywanie konsekwencji swoich zachowań. Refleksja ma następować dopiero, gdy ich działania przyniosą poważne skutki dla ich ofiar (Pyżalski, 2012, s. 230).

Analizą powiązań między czynnikami psychospołecznymi a zachowaniami antyspołecznymi w mediach społecznościowych zajęli się również F.B. Soares, A. Gruzd, J. Jacobson i J. Hodson (2023, s. 1-17). Badali oni grupę nieco starszą – kanadyjskich studentów. Pod uwagę wzięli takie zmienne, jak rozhamowanie, motywację do stosowania cyberprzemocy, samoocenę i empatię. Zakładano, że zarówno empatia afektywna, czyli emocjonalna, jak i empatia kognitywna, czyli poznawcza są negatywnie powiązane z byciem sprawcą cyberagresji. Wyniki badań potwierdziły hipotezę, zakładającą, że empatia w sennie poznawczym ma negatywny związek z byciem cyberagresorem. Sprawcy mogą angażować się w takie zachowania, ponieważ nie zdają sobie sprawy z konsekwencji swoich czynów.

Zespół badaczy: J. Pyżalski, P. Plichta, A. Szuster i J. Barlińska (2022, s. 1-27) badaniu poddał różne aspekty cyberprzemocy, w tym znaczenie poziomu wybranych psychologicznych kompetencji a sprawstwo cyberprzemocy. Badaną grupą byli nastolatki w wieku 13-16 lat, wśród których znajdowali się zarówno sprawcy, ofiary, jak i obserwatorzy cyberprzemocy. Uwzględniano także perspektywę nauczycieli. Pedagodzy w swoich odpowiedziach wskazywali na deficyty empatii sprawców *cyberbullyingu*. Tłumaczyli je jednak m.in. brakiem świadomości złego zachowania czy zranienia innej osoby.

Badania N. Sest i E. March (2017, s. 69-72), skoncentrowane wokół ustalenia cech internetowego *trolla*, ukazały, że podobnie jak u sprawców przemocy – *trolle* mają deficyty w zakresie empatii, szczególnie tej afektywnej. Częściej w antyspołeczną działalność w sieci angażują się mężczyźni. Cechy sadystyczne i psychopatyczne też były trafnymi predyktorami takich zachowań.

3. Założenia metodologiczne badań własnych

Badania miały na celu wykrycie zależności pomiędzy poziomem samooceny a przejawianiem zachowań ryzykownych oraz między poziomem empatii afektywno-poznawczej a zachowaniami antyspołecznymi w mediach społecznościowych. Praktycznym celem ustanowiono określenie postulatów dotyczących przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym i antyspołecznym w mediach społecznościowych. Wobec tego przedmiotem niniejszych badań były empatia afektywno-poznawcza i samoocena nastoletnich użytkowników mediów społecznościowych.

Problematyka badań własnych obejmuje następujące pytania badawcze:

P1: Czy istnieje różnica w poziomie samooceny między osobami angażującymi się w zachowania ryzykowne w mediach społecznościowych a osobami, które nie angażują się w takie zachowania?

P2: Czy istnieje różnica w poziomie empatii afektywno-poznawczej pomiędzy osobami angażującymi się w zachowania antyspołeczne w mediach społecznościowych a osobami, które nie angażują się w takie zachowania?

Wobec wyżej określonych problemów utworzono następujące hipotezy:

H1: Istnieje różnica w poziomie samooceny między osobami angażującymi się w zachowania ryzykowne w mediach społecznościowych a osobami, które nie angażują się w takie zachowania.

H2: Osoby angażujące się w zachowania antyspołeczne w społecznościowych mediach mają niższy poziom empatii-afektywno-poznawczej od osób nieangażujących się w te zachowania.

Przytoczone badania dotyczące poziomu samooceny osób przejawiających zachowania ryzykowne ujęte w części teoretycznej wskazują, że te osoby mogą wykazywać niższy poziom samooceny. Istnieją też przesłanki, że mogą mieć wyższą niż nieangażujący się w te zachowania z faktu wzmacniania samooceny przez udział choćby w wyzwaniach internetowych. Ze względu na brak uzasadnienia w literaturze przedmiotu nie wystosowano hipotezy kierunkowej pytania o różnice w poziomie samooceny. Dane z badań odnośnie do poziomu empatii pozwalają jednak na sformułowanie hipotezy kierunkowej zakładającej, że osoby nieangażujące się w antyspołeczne zachowania w mediach społecznościowych mają wyższy poziom empatii niż jednostki angażujące się w nie. W związku z tym można przypuszczać, że

tak będzie i w tym przypadku. Przeprowadzenie badań w kwestii poziomu samooceny osób angażujących się i nieangażujących się w zachowania ryzykowne oraz poziomu empatii afektywno-poznawczej osób angażujących się i nieangażujących się w zachowania antyspołeczne miało charakter replikacyjny, a ze względu na dynamikę rozwoju zachowań młodzieży w mediach społecznościowych zasadne jest monitorowanie tych zjawisk.

W procesie badawczym wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a dokładnie technikę badań ankietowych. Do zebrania danych dotyczących angażowania bądź nieangażowania się w zachowania ryzykowne oraz antyspołeczne posłużył Kwestionariusz Użytkownika Mediów Społecznościowych (KUMS). Do zbadania samooceny i empatii afektywno-poznawczej zastosowano 2 standaryzowane testy.

Pierwszym z nich był Indeks Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w adaptacji A. Lewickiej (IRI), który został zastosowany w celu określenia poziomu empatii emocjonalno-poznawczej. Składa się ona z 20 stwierdzeń. Badany ma za zadanie ocenić w skali od 0 do 4, w jakim stopniu zgadza się z danym twierdzeniem. By ustalić trafność zbieżną testu, ustalono związek pomiędzy Skalą Empatii Emocjonalnej Mehrabiana i Epsteina oraz Indeksu Reaktywności Interpersonalnej. Współczynnik korelacji wynosi 0,43 ($r = 0,43$). Wyodrębniono 4 kategorie empatii dyspozycyjnej. Pierwszym czynnikiem jest „Fantazja”, do której odnoszą się pozycje nr 2, 8, 11, 16 i 18. Kolejnym jest „empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych” – pozycje nr 3, 6, 12, 15, 17 i 19. Zaraz po tym jest empatyczna odpowiedź na „negatywne przeżycia innych” – dotyczy to twierdzeń o numerach: 1, 9, 10 oraz 13. Ostatnim czynnikiem jest „przyjmowanie punktu widzenia innych osób”, co odnosi się do stwierdzeń nr 4, 5, 7, 14 i 20. Przytoczone narzędzie było wielokrotnie stosowane zarówno przez autorkę, jak też pracowników oraz studentów UMCS w Lublinie (Lewicka, 2010).

Rzetelność narzędzia oceniona została dzięki technice zgodności wewnętrznej według wzoru Spearmana-Browna, a wyniosła 0,97 (Lewicka, 2010). Użycie tego narzędzia zostało poprzedzone uzyskaniem zgody od jego autorki. O jego wyborze zdecydowała możliwość pomiaru poziomu empatii emocjonalno-poznawczej, a także możliwość zastosowania tego narzędzia do badania grupy młodzieży w wieku 15-19 lat.

Skala samooceny Rosenberga (SES) to narzędzie do pomiaru globalnej samooceny. Opracował ją w 1965 roku Morris Rosenberg. To jedna z najpopularniejszych metod badania samooceny. Polską wersję skali opracowali M. Łaguna, K. Lachowicz-Tabaczek i I. Dzwonkowska. Opracowana przez nich wersja jest narzędziem o potwierdzonej trafności i jest to narzędzie rzetelne – α Cornbacha = 0,81-0,83 (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007). Składa się z 10 twierdzeń, wobec których badani wyrażają swoje zdanie w skali czterostopniowej (Szpitalak, Polczyk, 2015). Odpowiedź „1” równoważna jest ze stwierdzeniem „zgadzam się”, a 4 ze zdaniem „nie zgadzam się”.

Przy obliczaniu pozycji 1, 2, 4, 6 i 7 należy odwrócić punktację. Wyższy wynik uzyskany w badaniu odpowiada wyższemu wskaźnikowi poziomu samooceny. Przyjmuje się, że wyniki bardzo niskie mieszczą się w zakresie 1 i 2 stenu, niskie w granicach 3 i 4 stenu, przeciętne odnoszą się do 5 i 6 stenu, wysokie w ramach 7 i 8 stenu, a bardzo wysokie – w zakresie 9 i 10 stenu (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008).

Jest to narzędzie, które stanowi publiczną domenę. Wykorzystanie go do celów naukowych jest bezpłatne (socy.umd.edu, dostęp: 16.05.2024). Użycie tego narzędzia poprzedzone zostało uzyskaniem zgody współautorki polskiej adaptacji i otrzymaniem informacji co do obliczania oraz interpretowania wyników.

O wyborze tego narzędzia decydował fakt, że bada on ogólny poziom samooceny, jest narzędziem samoopisowym, co umożliwia uzyskanie zebrania odpowiedzi od badanych bez bezpośredniej obecności badacza. Jest ono też odpowiednie do badania młodzieży (Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek, Łaguna, 2008), a to właśnie młodzież w wieku 15-19 lat stanowi grupę badawczą. Niemniej ważnym aspektem jest to, że SES Rosenberga w polskiej adaptacji i Indeks Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w adaptacji A. Lewickiej są narzędziami trafnymi, rzetelnymi i badającymi aspekty, które zostały określone w pytaniach badawczych.

Terenem, który został wyznaczony do badań na cele niniejszej pracy były szkoły ponadpodstawowe z terenu 2 miast: Limanowej i Nowego Sącza. Badaniami objęto młodzież kształcąca się w publicznych i niepublicznych szkołach z terenu Limanowej i Nowego Sącza. Losowość dotyczyła osób, które przystąpiły do badania. Celowym aspektem w procesie doboru osób do badań było wybranie próby minimum: 30 osób angażujących się w zachowania antyspołeczne w mediach społecznościowych i 30 osób nieangażujących się w nie. Starano się też zgromadzić minimum 30 osób przejawiających zachowania ryzykowne w mediach społecznościowych oraz minimum 30 osób, które tych zachowań nie przejawiają.

Oprócz powyższych szkół publicznych i niepublicznych młodzież może kształcić się w ramach 6-1 Ośrodka Szkolenia i Wychowania OHP w Nowym Sączu. To placówka zajmująca się całodobową opieką, resocjalizacją, wychowaniem oraz kształceniem młodzieży (ohp.pl, dostęp: 30.05.2024).

W badaniu wzięło udział łącznie 106 osób, a uczestniczyli w nim uczniowie szkół ponadpodstawowych w wieku od 15 do 20 lat.

Po opracowaniu teoretycznej koncepcji badań przystąpiono do prowadzenia badań. Ważnym krokiem był dobór odpowiedniego narzędzia do badania samooceny i empatii młodzieży. W tym celu wykonano przegląd istniejących narzędzi do ich pomiaru. Istotnym kryterium przy ich wyborze było odznaczanie się narzędzia trafnością oraz rzetelnością. Ważne było również, żeby testy mogły być prowadzone na młodzieży w wieku 14-19 lat.

Użycie SES w polskiej adaptacji i IRI w adaptacji A. Lewickiej poprzedzone zostało kontaktem mailowym z autorkami adaptacji, a także uzyskaniem zgody na ich wykorzystanie. Pozyskano też w ten sposób dodatkowe dane o tych narzędziach oraz instrukcje obliczania i interpretowania wyników. Po przygotowaniu zarówno autorskich, jak również pozyskanych narzędzi złączono kwestionariusze i testy w jeden zbiorczy kwestionariusz, który został opracowany przy pomocy programu Google Forms.

Po sporządzeniu ankiety zostały przeprowadzone badania pilotażowe w celu optymalizowania pytań zawartych w zbiorczym kwestionariuszu. Po ustaleniu wersji ostatecznych KUMS, SES i IRI wygenerowano link do ankiety, który został przesłany do potencjalnych respondentów. Odbywało się to przez bezpośrednią korespondencję z młodzieżą i pośrednio przez pomoc młodzieży oraz wychowawców w docieraniu do jednostek mogących wziąć udział w badaniu.

Dużą rolę w dotarciu do respondentów odegrały opisywane w pracy media społecznościowe, dzięki którym można było dotrzeć z ankietą do szerokiego grona odbiorców, komunikując się z nimi poprzez posty dotyczące badań i komunikatory będące integralną częścią platform społecznościowych – Facebooka i Instagrama. Badania ankietowe trwały od 12 maja do 7 czerwca 2024 roku. Po zgromadzeniu

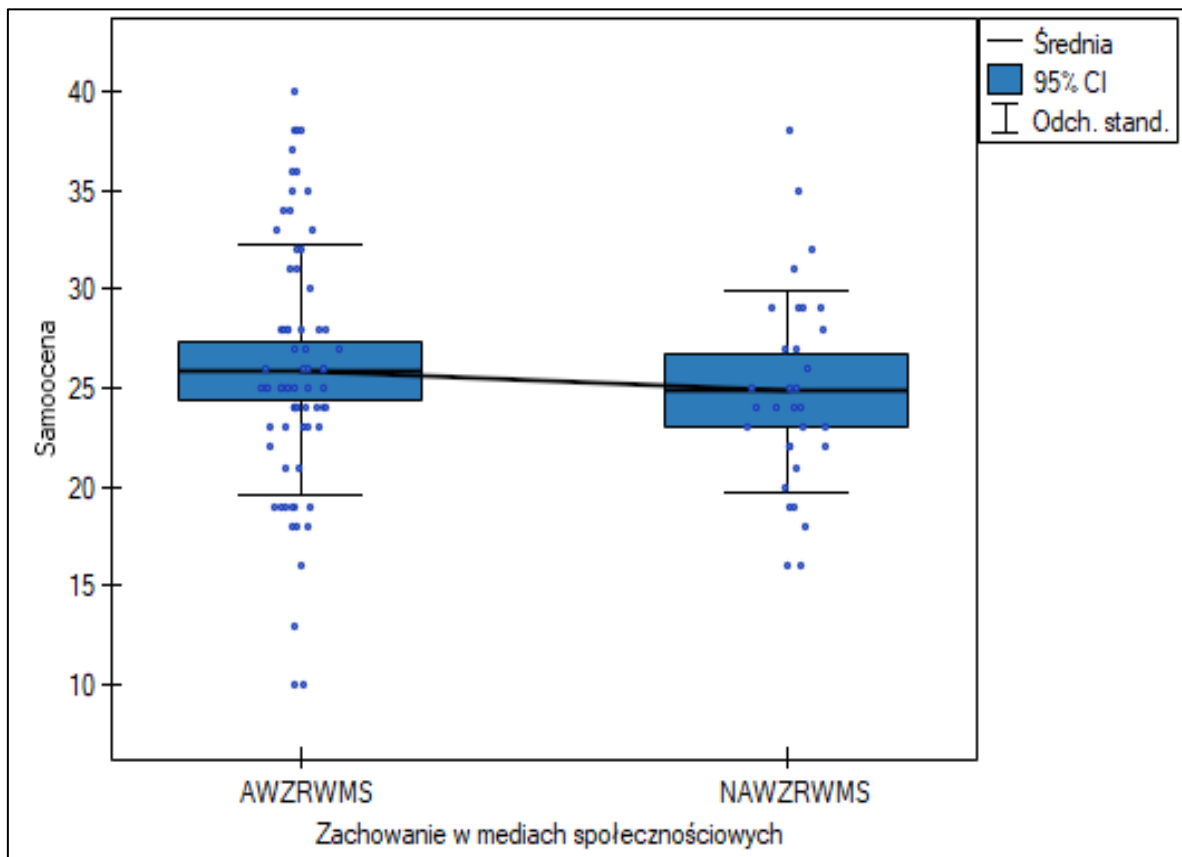
danych nastąpiło utrwalenie i opracowanie wyników badań. Końcowym etapem było analizowanie uzyskanych wyników, wyciągnięcie wniosków i postulowanie rozwiązań praktycznych w oparciu o badania własne.

4. Analiza wyników badań własnych

Analiza pozyskanych danych i wyników badań została opracowana w programach Microsoft Excel i PQStat. Zastosowano test t-Studenta.

Prezentacja wyników w zakresie samooceny osób angażujących się i nieangażujących się w zachowania ryzykowne

Do porównania poziomu samooceny osób, które angażują (AWZRWMS) i nie angażują się (NAWZRWMS) w zachowania ryzykowne zastosowano parametryczny test t-Studenta dla grup niezależnych. Rozkład danych w tym przypadku był normalny. Badania wykazały, że nie istnieje istotna różnica między osobami, które przejawiają zachowania ryzykowne ($M=25,9$; $SD=6,34$), a tymi, które ich nie przejawiają ($M=24,84$; $SD=5,09$). Różnica ta nie jest istotna statystycznie i oscyluje na poziomie $p=0,404178$.



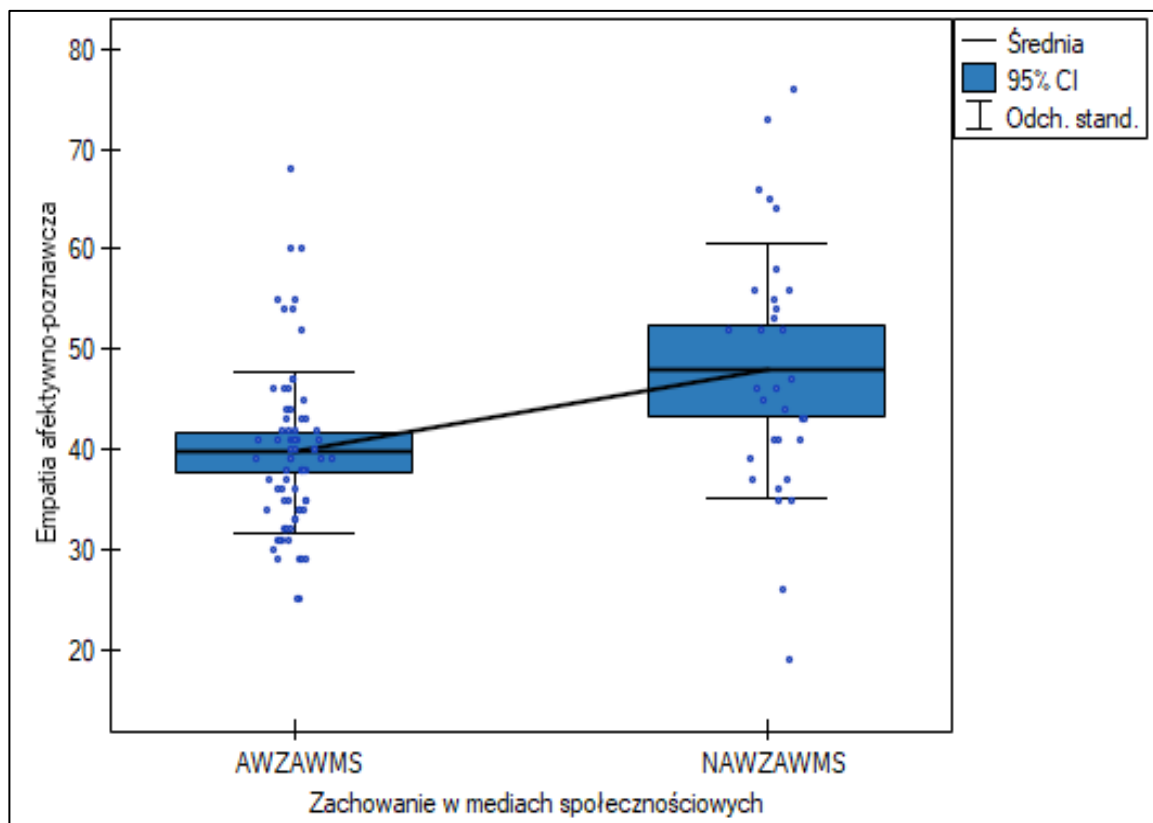
Rysunek 1. Porównanie poziomu samooceny osób angażujących i nieangażujących się w zachowania ryzykowne w mediach społecznościowych.

Źródło: badania własne.

Najwyższy wynik wyniósł 10, co jest najniższym wynikiem, jaki można uzyskać w SES, a najwyższy sięgał 40 pkt., co też jest maksymalną wartością w tej skali.

Prezentacja wyników w zakresie empatii afektywno-poznawczej osób angażujących się i nieangażujących się w zachowania antyspołeczne

W zakresie empatii afektywno-poznawczej badania własne wykazały istotną różnicę między AWZAWMS ($M=39,68$; $SD=8,17$) a NAWZAWMS ($M=47,91$; $SD=12,73$). Różnica ta jest istotna statystycznie na poziomie $p=0,001625$. Uzyskane wyniki w poziomie empatii afektywno-poznawczej wahają się od 19 do 76 pkt. Dziewczyna, która uzyskała wynik 19 pkt. wykazuje poziom empatii afektywno-emocjonalnej na poziomie stenu 1, co jest wynikiem niskim. Z kolei dziewczyna, która uzyskała wynik 76 pkt. mieści się w steniu 10, co oznacza wynik bardzo wysoki.



Rysunek 2. Porównanie poziomu empatii afektywno-poznawczej osób angażujących i nieangażujących się w zachowania antyspołeczne w mediach społecznościowych.

Źródło: badania własne.

5. Podsumowanie i wnioski

Analiza powyższych danych pozwoliła na weryfikację założonych hipotez:

H1: Istnieje różnica w poziomie samooceny pomiędzy osobami angażującymi się w zachowania ryzykowne w mediach społecznościowych a osobami, które się nie angażują w takie zachowania.

Hipoteza nie potwierdziła się. Nie ma istotnych różnic w poziomie samooceny osób działających w mediach społecznościowych ryzykownie i nieryzykownie.

Angażowanie się w zachowania ryzykowne mające na celu podwyższenie swojej samooceny może być tylko jednym z wielu czynników, jakie będą mieć znaczenie w jej ukształtowaniu. Inne czynniki mogą mieć silniejszy wpływ na nią, np. postrzeganie swojej sprawczości, opinia innych, ale poza mediami społecznościowymi czy wyniki szkolne.

H2: Osoby angażujące się w zachowania antyspołeczne w mediach społecznościowych mają niższy poziom empatii-afektywno-poznawczej od osób nieangażujących się w te zachowania.

Hipoteza potwierdziła się. Poziom tej kompetencji społecznej różni się pomiędzy grupami. Osoby antyspołecznie korzystające z mediów społecznościowych wykazują niższy poziom empatii od tych, które korzystają z nich konstruktywnie.

Nieangażujący się w zachowania antyspołeczne wykazują wyższy poziom empatii afektywno-poznawczej. Istotna różnica uwidacznia jej znaczenie w powstrzymywaniu się od działania na szkodę innych użytkowników.

6. Dyskusja

Z przedstawionych danych dotyczących poziomu samooceny angażujących się i nieangażujących się w zachowania ryzykowne w social mediach wynika, że nie ma istotnych różnic w poziomie ich samooceny. Co ciekawe, angażujący się w te zachowania wykazują średnio wyższy poziom samooceny.

Można przypuszczać, że udział w ryzykownych działaniach i radzenie sobie w nich może wzmacniać w nich poczucie własnej wartości, choć nie jest to konstruktywna forma wzmacniania swojej samooceny. Użytkownik, biorąc udział w wyzwaniu internetowym nawet niebezpiecznym, zyskuje aprobatę grona wirtualnych i rzeczywistych znajomych, przez co lepiej czuje się sam ze sobą. Czuje się sprawczy, popularny oraz aprobowany. Może wtedy przypisywać sobie więcej pozytywnych cech.

Istotną rolę może też odgrywać fakt porównywania się do innych. Porównania mogą wpływać zarówno negatywnie, jak i pozytywnie na kształtowanie się samooceny. Nastolatki – widząc ubogi poziom funkcjonowania społecznego „bohaterów” patostreamów – mogą porównywać swoją osobę do patostreamów. Na ich tle mogą wyglądać korzystniej i pozytywniej oceniać siebie. Samoocena jest konstruktem, na który wpływają również inne czynniki osobowe oraz środowiskowe, a więc angażowanie się lub nieangażowanie się w zachowania ryzykowne nie są jedynymi jej regulatorami.

Kolejnym obszarem badawczym było ustalenie istnienia bądź nieistnienia różnicy w poziomie empatii afektywno-poznawczej nastolatków przejawiających oraz nieprzejawiających zachowania antyspołeczne. W tym obszarze różnica była istotna. Młodzież angażująca się w zachowania antyspołeczne średnio wykazywała się niższym poziomem empatii afektywno-poznawczej. Przeprowadzone badania w tym obszarze nie były sprzeczne z tymi, które przytoczone zostały w rozdziale teoretycznym.

Empatia jest kompetencją, która odpowiada za umiejętność postawienia się w sytuacji drugiej osoby, współczucie, dążenie do pomocy innym. Można przyjąć, że angażuje ludzi do działań prospołecznych. Mając to na względzie, jej niższy poziom bądź też brak będzie skłaniał jednostki do działania egocentrycznego lub antyspołecznego. Wobec powyższego można stwierdzić, że wysoki poziom będzie czynnikiem chroniącym nastolatków przed przyjmowaniem roli hejtera, trolla oraz cyberagresora.

7. Rozwiązania praktyczne

Skoro media społecznościowe i Internet są ważnym aspektem rzeczywistości XXI wieku, to można uznać, że istnieje potrzeba kształcenia konstruktywnego poruszania się w przestrzeni wirtualnej. Jednym z działań podejmowanych w tym kierunku wobec młodzieży jest edukacja medialna. Może ona odbywać się w placówkach szkolnych, ale też w rodzinach. Współcześni nastolatki obserwują nawyki i sposoby korzystania z mediów społecznościowych nie tylko swoich rówieśników, ale i rodziców. Wspólne omawianie problemów, jakich dziecko doświadcza w mediach społecznościowych i modelowanie właściwego korzystania z mediów może przyczynić się do ograniczenia podejmowania zachowań ryzykownych bądź antyspołecznych w tej sferze. Oprócz koncentrowania się na kompetencjach korzystania z mediów społecznościowych istotne jest rozwijanie samooceny i empatii.

Na podstawie wyników badań dotyczących empatii afektywno-poznawczej można stwierdzić, że jest ona istotną kompetencją w kontekście antyspołecznego działania. Z racji tego, działania profilaktyczne, zapobiegające stawianiu się przez nastolatków sprawcami cyberprzemocy, mowy nienawiści czy trollingu powinny skupiać się na rozwijaniu empatii. Można to czynić za pomocą udziału młodzieży w akcjach wolontaryjnych na rzecz dzieci, niepełnosprawnych bądź też zwierząt. Tego rodzaju działania pozwalają podejmować perspektywę drugiej osoby i wczuwać się w jej stany emocjonalne. Poprzez to kształtuje się u młodzieży umiejętność postawienia się na miejscu drugiej osoby. Nastolatek, który zdaje sobie sprawę, że mowa nienawiści, przerabianie czyichś zdjęć, szerzenie dezinformacji jest złe, może wywołać u innych negatywny afekt czy nawet targnięcie się na życie, pomyśli kilka razy zanim umieści obrażające bądź ośmieszające kogoś treści, albo tego w ogóle nie dokona.

Zajęcia oparte na kształtowaniu sfery poznawczej i emocjonalnej mogłyby być prowadzone w miejscach, gdzie kształci się i wychowuje młodzież, a więc na lekcjach wychowawczych w szkołach ponadpodstawowych, które obejmował teren badań. Ze względu na małą próbę badawczą nie jest wskazane uogólniać wyniki na całą populację, ale działania profilaktyki pierwszorzędowej mogłyby mieć pozytywne skutki dla ogółu młodzieży.

Można by było je wprowadzać także w świetlicach środowiskowych, na zajęciach socjoterapeutycznych, a także w zakładach poprawczych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz okręgowych ośrodkach wychowawczych. Znaczenie mają także odpowiednie praktyki wychowawcze, kształtujące odpowiednie relacje z innymi osobami, stabilność emocjonalną, jak również umiejętność postawienia się w sytuacji innych osób.

Innym sposobem, żeby skierować działania młodych ludzi w kierunku prospołecznym jest umożliwienie im stworzenia miejsca, gdzie będą mogli swoje uwagi, spostrzeżenia i poglądy wyrażać w sposób konstruktywny. Można to uczynić za pomocą bloga prowadzonego w mediach społecznościowych, aby pokazać, że istnieje tam przestrzeń dla konstruktywnej krytyki, która wcale nie musi być hejtem.

Bibliografia

- Andrzejewska, A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin SA.
- Andrzejewska, A. (2021). Aktywność młodzieży w mediach społecznościowych – perspektywa osobowa, społeczna i kulturowa. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 14(2), 87-100.
- Ang, R.P., Goh, D.H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(4), 387-397.
- Barefoot, D., Szabo, J. (2014). *Znajomości na wagę złota. Podstawy marketingu w mediach społecznościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Barlińska, J., Lalak, D., Szuster. (2018). Jak skutecznie ograniczyć cyberprzemoc rówieśniczą? – o efektywności metod aktywizujących kompetencje społeczne ze szczególnym uwzględnieniem empatii. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 68-95.
- Borkowska, A., Witkowska M. (2017). *Media społecznościowe w szkole*. Warszawa: NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Brewer G., Kerslake J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Dębski, M., Flis, J. (2023). *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*. Warszawa: Fundacja UNAWEZA.
- Engler, M. (2022). *Media społecznościowe a poczucie własnej wartości*. Pobrane z: <https://www.niebieskaLinia.pl/aktualnosci/artykuly-niebieskiej-linii/media-spoiecznosciove-a-poczucie-wlasnej-wartosci>.
- Filipek, A. (2009). Dziecko w kontekście zagrożeń Internetu. W: J. Szymanowska, J. Izdebska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (s. 375-385). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Gawenda, A. (2018). Hejt jako przejaw patologicznych zachowań i konsekwencja rozwoju technologicznego. *Bezpieczeństwo Obronność Socjologia*, 9/10, 45-63.
- Gliniecka, M. (2017). Profil na Facebooku – awatar, wirtualna maska czy obraz siebie? o konstruowaniu tożsamości internetowej. *Zarządzanie mediami*, 2, 89-103.
- Goetz, M. (2015). Czy Internet pozbawia nas empatii? *Niebieska Linia*, 3, 10-12.
- Gonzales, A. L., Hancock, J. T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 79-83.
- Hansen, A. (2020). *Wyloguj swój mózg. Jak zadbać o swój mózg w dobie nowych technologii*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Haythornthwaite, C. (2023). Moderation, Networks, and Anti-Social Behavior Online. *Social Media + Society*, 9(3), 1-15.
- Jankowiak-Siuda, K., Siemieniuk, K., Grabowska, A. (2009). Neurobiologiczne podstawy empatii. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 4, 51-58.
- Jośko-Ochojska, J. (2015). Neurofizjologia empatii – o tym, jak człowiek kształtuje człowieka. W: J. Jaśko-Ochojska (red.), *W przestrzeni stresu i lęku. Zrozumieć drugiego człowieka. Empatia w medycynie i komunikacji społecznej* (s. 11-40). Katowice: Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach.

- Jupowicz-Ginalska, A., Jasiewicz, J., Kisilowska, M., Baran, T., Wysocki, A. (2018). *FOMO. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport badań*. Warszawa: WDIB.
- Klimczyk, P. (2021). Korzystanie z mediów społecznościowych, a ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów i młodych dorosłych – zarys problemu. *Kultura i Wychowanie*, 1(19), 41-55.
- Leksy, K. (2020). *Młodzież we współczesnej przestrzeni społeczno-kulturowej. Wybrane aspekty zdrowotne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Makaruk, K. (2013). Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 69-79.
- Miner, J. (2020). *Smartfonowe dzieciaki. Dla rodziców, których dzieci wychowują się w świecie smartfonów*. Oświęcim: Wydawnictwo Bez Fikcji.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J., Plichta, P., Szuster, A., Barlińska, J. (2022). Cyberbullying Characteristics and Prevention—What Can We Learn from Narratives Provided by Adolescents and Their Teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. Pobrane z: https://www.academia.edu/86656044/Py%C5%BCalski_J_Plichta_P_Szuster_A_Barli%C5%84ska_J_Cyberbullying_Characteristics_and_Prevention_What_Can_We_Learn_from_Narratives_Provided_by_Adolescents_and_Their_Teachers_Int_J_Environ_Res_Public_Health_2022_19_11589_https_doi_org_10_3390_ijerph191811589.
- Ronatowicz, W. (2014). Ryzykowne zachowania seksualne dzieci, młodzieży i młodych dorosłych w kontekście korzystania z technologii cyfrowych. *Rocznik Lubuski*, 40(1), 129-143.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rukart, M. (2018). Ryzykowne zachowania młodzieży w Internecie. W: E. Kantowicz, I. Staszkiweicz- Grabarczyk, M. Zmysłowska (red.), *Zagrożone człowieczeństwo. Między bezradnością a działaniem* (s. 85-93). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sales, J.M., Irwin Jr., Ch. E. (2009). Theories of adolescent risk taking: the biopsychosocial model. W: R.J. DiClemente, J.S. Santelli, R.A. Crossy (red.), *Adolescent Health. Understanding and Preventing Risk Behaviors* (s. 31-50). San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Sest, N., March, E. (2017). Constructing the cyber-troll: Psychopathy, sadism, and empathy. *Personality and Individual Differences*, 119, 69-72.
- Soares, F.B., Gruz, A., Jacobson, J., Hodson, J. (2023). To troll or not to troll: Young adults' anti-social behaviour on social media. *PLoS ONE*, 18(5). Pobrane z: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0284374>.
- Sudomir, B. (2020). Młode pokolenie w mediach społecznościowych. W: A. Sawicki (red.), *Wybrane problemy zarządzania* (s. 96-109). Pelplin: Wydawnictwo „Bernardinum”.
- Wąchoł, G. (2023). Media społecznościowe jako przestrzeń aktywności młodzieży. W: M. Gajewski (red.), *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Woroniecka, G. (2016). Empatia jako pojęcie teoretyczne. Ujęcie pragmatyczne. W: W. Pawlik (red.), *Empatia, moralność a życie społeczne* (s. 119-130). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Zawisza, E., Lubińska-Bogacka, M. (2015). Empatia jako filar rozwoju społecznego dziecka. Różnice w rozwoju kompetencji społecznych u dziewcząt i chłopców. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do zawodu nauczyciel: w stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 185-198). Będzin: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.

<https://38pr.prowly.com/271827-zakopanie-w-ziemi-zywcem-patostreamy-niebezpieczne-wyzwania-gdzie-jest-granica-dla-tworcow-internetowych>.

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

<https://socialmediavictims.org/mental-health/self-esteem>.

III. POZYTYWNE I NEGATYWNE ASPEKTY WYBRANYCH OBSZARÓW RZECZYWISTOŚCI PEDAGOGICZNEJ

Zalety i wady edukacji domowej na pierwszym etapie kształcenia szkolnego *(Monika Czyżycka¹)*

Streszczenie

Przedmiotem rozważań w niniejszym rozdziale są zalety i wady edukacji domowej. W tekście przedstawione są założenia teoretyczne dotyczące powyższego zagadnienia oraz analiza i interpretacja wyników badań własnych, które dotyczą zalet i wad z perspektywy rodziców oraz uczniów będących w edukacji domowej i dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów.

Słowa kluczowe: edukacja domowa, zaleta, zalety edukacji domowej, wada, wady edukacji domowej.

Summary

The subject of these considerations are the advantages and disadvantages of home education. The text presents theoretical assumptions on the above issue as well as the analysis and interpretation of the results of own research, which concern the advantages and disadvantages from the perspective of parents, students in home education as well as school principals, teachers and psychologists.

Keywords: home education, advantage, advantages of home education, disadvantage, disadvantages of home education.

1. Zalety i wady edukacji domowej – założenia teoretyczne

Edukacja domowa to wciąż kontrowersyjny temat w Polsce, który staje się coraz bardziej popularny. Zalety czynią edukację domową bardzo konkurencyjną względem tradycyjnej szkoły. Warto w tym miejscu zaznaczyć to, że artykuły o wadach i zaletach znajdujące się w Internecie w głównej mierze wzorują się na artykule M. Szatanik. Znajdują się pod innymi nagłówkami/nazwami, ale są w podobny sposób opisane. M. Szatanik w artykule zamieszczonym w Internecie wyróżniła 6 głównych zalet edukacji domowej:

- „efektywne wykorzystanie czasu
- zindywidualizowanie procesu nauczania
- komfort i bezpieczeństwo
- wsparcie i kreatywność dziecka
- możliwość modyfikowania rozkładu zajęć
- pogłębienie relacji dziecka z rodzicami” (<https://www.wadyzalety.pl/arttykul/wady-i-zalety-edukacji-domowej>).

Warto każdą z wyżej wyróżnionych zalet omówić. Autorka zauważa, że w przypadku uczniów uczęszczających do szkoły tradycyjnej większa część czasu spędzana poza domem, wynosząca 5-8 godzin, nie jest efektywnie wykorzystywana do nauki. To obejmuje czas przeznaczony na dojazdy do szkoły, przerwy, apele,

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

weryfikację wiedzy przez nauczycieli z poprzednich zajęć oraz czas poświęcony na sprawdzenie zadań domowych (Szatanik, <https://www.wadyzalety.pl/artukul/wady-i-zalety-edukacji-domowej>). O. Yarusevych w swoim artykule zaznaczył fakt, że: „Statystycznie na jedno dziecko w klasie przypada 3 minuty uwagi nauczyciela” (<https://buki.org.pl/news/edukacja-domowa-nauczanie-poza-szko/>). Uczeń uczący się w domu ma możliwość efektywnie wykorzystać ten czas, co umożliwia mu przyswajanie większej ilości materiału niż w tradycyjnej szkole. Ma on swobodę zakończenia nauki w dowolnym momencie – nawet przed południem – i pozostałą część dnia może przeznaczyć na to, co tylko zechce, np. rozwijanie zainteresowań, spotkania z innymi ludźmi czy aktywność na świeżym powietrzu itp. (Szatanik, <https://www.wadyzalety.pl/artukul/wady-i-zalety-edukacji-domowej>). Uczniowie mają wówczas czas, aby cieszyć się dzieciństwem i czerpać z niego jak najwięcej.

Kolejnym atutem jest zindywidualizowanie procesu nauczania. W szkole uczniowie są grupowani według wieku, a nie indywidualnych zdolności czy tempa przyswajania wiedzy. W przypadku ucznia, który szybciej przyswaja materiał niż inni, może to prowadzić do uczucia niedostatecznego zainteresowania lub nawet znudzenia lekcjami. Natomiast uczniowie, którzy potrzebują więcej czasu na przyswajanie wiedzy, mogą mieć trudności w dotrzymywaniu tempa szkolnego programu i konieczność nadrobienia zaległości na własną rękę. W edukacji domowej uczeń ma swobodę ustalania własnego tempa nauki. Co więcej, po opanowaniu podstawowego programu może rozszerzać swoją wiedzę o ulubione przedmioty lub tematy (Ibidem).

Należy także zwrócić uwagę na kolejną zaletę, czyli komfort i bezpieczeństwo. Chociaż szkoła jako instytucja powinna gwarantować ten poziom, zdarzają się w niej wypadki lub w najbardziej niekorzystnych sytuacjach, uczeń może stać się ofiarą agresji, przemocy lub szykanowania. Często w środowisku szkolnym występują niepożądane zjawiska, takie jak wulgarne słownictwo, kradzieże bądź dyskryminacja. Edukacja domowa daje uczniowi wygodę i poczucie bezpieczeństwa. Ważne jest również, że chroni ucznia przed negatywnym wpływem z zewnątrz (Ibidem).

Kolejną korzyścią jest wsparcie kreatywności dziecka. W tradycyjnej szkole zajęcia prowadzone są głównie w formie wykładu, co rzadko sprzyja rozwijaniu kreatywności, gdyż uczniowie są ograniczeni do słuchania, notowania w zeszytach, przepisywania i odpowiadania na pytania. Natomiast uczniowie uczący się w edukacji domowej mogą korzystać z różnorodnych miejsc do nauki – parku, ogrodu, muzeum, teatru lub centrum edukacyjnego. Co najważniejsze, nauka może być wzbogacona o elementy zabawy bądź też codziennych czynności, takich jak sadzenie roślin czy majsterkowanie (Ibidem). Wartościowym celem ucznia powinno być poszerzanie wiedzy dla osobistej satysfakcji, a nie wyłącznie dla otrzymywania ocen. Co więcej, w przypadku edukacji domowej, rodzice nie stosują dzienników, nie wystawiają ocen i nie zadają zadań domowych (Przyplata, <https://smykgroup.com/pl/wady-i-zalety-edukacji-domowej/>).

Należy także opisać kolejną zaletę – możliwość modyfikowania rozkładu zajęć. W szkole tego typu nie przewiduje się dostosowań. Uczniowie otrzymują ściśle określony plan zajęć i są zobowiązani go przestrzegać. Natomiast w przypadku edukacji domowej nie ma konieczności trzymania się planu, a każdy element można w dowolnym momencie dostosować, tak aby uniknąć konfliktów z innymi aktywnościami lub obowiązkami. Podczas planowania zarówno uczeń, jak i jego rodzice biorą pod uwagę indywidualny

rytm dobowy oraz predyspozycje dziecka. Przykładowo, w przypadku przedmiotów ścisłych, uczeń może uczyć się w tych porach, w których jest najbardziej wypoczęty i aktywny (Szatanik, <https://www.wadyzalety.pl/artukul/wady-i-zalety-edukacji-domowej>).

Ostatnią zaletą, którą M. Szatanik wskazuje, jest pogłębienie relacji między dzieckiem a rodzicami. Uczeń uczęszczający do szkoły spędza w niej wiele godzin, a następnie po lekcjach może przechodzić na świetlicę, pozostając tam do późnych godzin popołudniowych. Autorka podkreśla, że w edukacji domowej rodzice mają znacznie więcej czasu do spędzania ze swoimi dziećmi. Wzmacniają więc poprzez codzienne zajęcia, a podczas wspólnej nauki rodzic może lepiej poznać możliwości i predyspozycje dziecka. Rodzic na bieżąco śledzi rozwój zainteresowań swojego dziecka, a ono odczuwa, że poświęca mu się wiele uwagi, co korzystnie wpływa na jego rozwój i wzmacnia zaufanie w relacji rodzic-dziecko (Ibidem). Edukacja domowa w szczególny sposób wzmacnia więzi rodzinne i umożliwia przekazywanie ważnych wartości (Przypląta, <https://smykgroup.com/pl/wady-i-zalety-edukacji-domowej/>).

Zalety edukacji domowej opisała oraz zilustrowała J. Erskine na plakacie pt. „20 świetnych powodów, dla których warto uczyć się w domu”², a są to:

- „Jedynym „gangiem”, do którego należą twoje dzieci, jest twoja rodzina...
- Stosunek nauczycieli do uczniów jest świetny...
- Nie potrzebujesz ochroniarzy ani wykrywaczy metali...
- Twoje dzieci lubią przebywać z ludźmi w każdym wieku...
- Nie musisz biec, żeby zdążyć na szkolny autobus...
- Możesz spać w deszczowe dni...
- Domowe nauczanie zachęca (mobilizuje) do modlitwy ...
- Nie musisz kupować ubrań na „powrót do szkoły”...
- Nie musisz zmieniać swoich upodobań kulinarnych na smaki ze stołówki...
- Możesz świętować swoje urodziny jak święto...
- Wakacje można nazwać „wydłużonymi wycieczkami w teren”...
- Możesz odkryć i przeczytać książki, o których nie miałeś pojęcia...
- Najnowsze modowe trendy (dziwactwa) nigdy nie zawitają do twojego domu...
- Nie musisz się martwić o to, czego Twoje dzieci nauczyły się dzisiaj w szkole.
- Nie musisz podnosić ręki, żeby iść do łazienki...
- Możesz chodzić w piżamie na zajęcia i nie zostać wyrzuconym...
- Obowiązki domowe można nazwać „projektami domowymi”...
- Zawsze jest czas na upieczenie ciasteczek...
- Nauka staje się zaraźliwa...
- Twoja rodzina jest dokładnie tam, gdzie powinna być... w domu!”³ (Erskine).

² “20 Great Reasons You Homeschool” (Erskine), tłum. własne (<https://www.home-school.com/news/20-great-reasons-you-homeschool.php>, dostęp: 24.06.2023).

³ The only "Gang" your kids belong to is your family...; The teacher-pupil ratio is great...; You don't need security guards or metal detectors...; Your kids enjoy socializing with people of all ages...; You don't have to run to catch the school bus...; You can sleep in on rainy days...; School prayer is encouraged...; You don't have to buy "back-to-school" clothes...; You don't have to develop a taste for cafeteria food...; You can celebrate your birthday with a school holiday...; Vacations can be called "extended field trips"...; You get to read more books than you ever realized existed...; The latest fads usually never make it to your house...; You don't have to worry about what your kids learned in school today; You don't have to raise your hand to go to the bathroom...; You can wear pajamas to class and not be kicked out...; Chores may be called "home ec. projects"...; There's always time to bake cookies...; Learning becomes contagious...; Your family is right where they ought to be.. home!, tłum. własne.

Monika i Zdzisław Anulak to rodzice, którzy podjęli się edukacji domowej dla swoich dzieci. Na podstawie swojego doświadczenia stworzyli listę zalet. Pierwszą z nich jest wpływ na kształtowanie charakteru dziecka, spędzanie z nim czasu stwarza okazję do przekazywania tych wartości, zasad i norm, które są nam istotne. Kolejna to dostarczanie dziecku poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie przez rodziców. Stanowi to fundament dla jego przyszłego życia w społeczeństwie. Skupienie się na rozwijaniu mocnych stron i zainteresowań dziecka to podejście, które uznaje, że nie każdy musi być wybitny we wszystkich obszarach. Następnie w warunkach, które są dla dziecka komfortowe emocjonalnie, osiąga ono lepsze rezultaty w nauce, co przejawia się w poprawie wyników dydaktycznych. Czwartą zaletą jest racjonalne gospodarowanie czasem (badania wykazują, że na typowej lekcji w szkole tylko 15-20 min jest poświęcane na merytoryczną naukę – w domu czas jest faktycznie poświęcony na naukę). Kolejną jest tworzenie więzi w rodzinie, to lepsze zrozumienie siebie nawzajem, wzajemne spełnianie potrzeb, możliwość czerpania wzorców od rodziców oraz nauka troski o młodsze rodzeństwo oraz udzielania mu wsparcia. Zapewnienie dziecku bezpieczeństwa zarówno fizycznego, jak i emocjonalnego również jest zaletą. Obejmuje ona izolację od narkotyków, papierosów, alkoholu, hazardu, pornografii, przemocy oraz innych niebezpieczeństw. Edukacja domowa nie ogranicza się też wyłącznie do przyswajania wiedzy. To także proces kształtowania charakteru oraz zdobywania umiejętności praktycznych, takich jak zarządzanie domem. Wprowadza w życie lekcje bycia w grupie zarówno w rodzinie, jak też wśród przyjaciół. Uczy także, jak mądrze spędzać czas samemu. Dodatkowo, umacnia szacunek do samego siebie, co przejawia się w pewności siebie i zdolności do realizowania wyznaczonych celów. Wszystko to stanowi niezwykle cenne aspekty tego typu edukacji.

Ostatnią zaletą jest fakt, że edukacja domowa jest jakby szkołą charakteru nie tylko dla dzieci, ale przede wszystkim dla rodziców. To także jedna z zalet tego modelu nauczania, choć obserwowana z innej perspektywy. To właśnie przez edukację domową rodzice uczą się obowiązkowości, punktualności, systematyczności, odpowiedzialności i sztuki organizacji czasu. Ponadto, rozwija w nich kreatywność i umiejętność pokonywania własnych ograniczeń, takich jak lenistwo czy niechęć do konkretnych przedmiotów. To niesamowite doświadczenie prowadzenia własnego dziecka na drodze edukacji (Anulak, Anulak, 2009, s. 10-11).

Edukacja domowa przyznaje dziecku indywidualne możliwości rozwoju. Dzięki nauce w domu uczeń ma więcej wolnego czasu, a przy okazji może wykazać się kreatywnością. Rodzice z kolei mają pewność, że ich dziecko uczy się w bezpiecznych i komfortowych warunkach. Trzeba tu dodać, że sukces zależy przede wszystkim od zaangażowania i determinacji rodziców w edukację. Jeżeli tego zabraknie, ich dziecko może mieć w przyszłości trudności zarówno w nauce, jak i z zaadaptowaniem się w społeczeństwie.

W kwestii zalet należy wspomnieć o socjalizacji, która jest opisywana w różnym kontekście (jako zaleta i wada). Zależy to od jej postrzegania przez konkretnego autora literatury. Warto zaznaczyć, że dzieci będące w edukacji domowej często uczą się w grupach, zatem nie są odcięte od interakcji z rówieśnikami. Takie spotkania są organizowane przez rodziny zaangażowane w edukację domową. Ponadto, jeżeli dzieci nie uczą się w takich grupach, to zdarza się, że po zajęciach domowych biorą udział w różnego rodzaju aktywnościach, np. sportowych czy artystycznych, gdzie

mogą nawiązywać kontakt z innymi dziećmi. Jako przykład takich zajęć można podać np. działania wolontariatu, lekcje tańca, piłkę nożną, lekcje muzyki lub wycieczki terenowe. Jako kolejne potwierdzenie socjalizacji w aspekcie zalety można, przytoczyć fakt, że te dzieci często angażują się w różne organizacje, które oferują rozmaite formy aktywności zaczynając na edukacyjnej, rekreacyjnej a kończąc na społecznej. Korzystając z różnorodnych środków technologicznych, takich jak korespondencja mailowa, rozmowy telefoniczne, wykorzystanie Internetu, dzieci uczące się w domu mają możliwość nawiązywania kontaktów zarówno z rówieśnikami, jak i z innymi członkami społeczności edukacyjnej (Chłodna, 2009, s. 114-115). Dzieci poprzez powyższe aktywności mogą wymieniać się doświadczeniami, wspólnie pracować nad projektami edukacyjnymi oraz rozwijać umiejętności interpersonalne. W ten sposób, mimo wyboru edukacji domowej, nie tracą na interakcji społecznej i integracji z innymi osobami. Jako ostatnie potwierdzenie socjalizacji w kwestii zalet można przytoczyć cytata: „Dziecko edukowane domowo, w szerszym zakresie poznaje różnorodność świata i ludzi, niż uczeń ograniczony do zapoznawania się z taką rzeczywistością z punktu widzenia szkoły i separacji od otaczającego świata dorosłych” (Zakrzewska, Zakrzewski, 2009, s. 468).

Edukacja domowa posiada szereg zalet, które sprawiają, że jest ona atrakcyjną opcją dla wielu rodzin, ale ma też swoje wady. Główne zagrożenia niesie za sobą fakt, że dziecko uczy się we własnym domu, a nie w klasie i nie uczy się pod kierunkiem nauczyciela, lecz własnego rodzica. Drugie zagrożenie jest związane z procesem socjalizacji.

M. Szatanik wyróżniła 8 głównych wad edukacji domowej:

- „problemy z socjalizacją,
- niski poziom nauczania,
- brak predyspozycji u rodziców,
- brak czasu,
- trudności w weryfikowaniu stanu wiedzy,
- problemy finansowe,
- ograniczony dostęp do pomocy dydaktycznych” (Szatanik, <https://www.wadyzalety.pl/artykul/wady-i-zalety-edukacji-domowej>).

W tym miejscu należy omówić kolejno każdą z nich. Nawiązując do problemów z socjalizacją, autorka uważa, że dziecko, które uczy się w domu ma mniejszy kontakt z rówieśnikami. Dlatego rodzice, którzy nie zdecydowali się na tę formę nauczania mogą obawiać się, że ich dziecko w przyszłości może mieć problemy z relacjami społecznymi i że nie odnajdzie się w społeczeństwie. Wspomniała również o tym, że w krajach anglosaskich były przeprowadzane badania i wynikało z nich, że dzieci, które uczą się w edukacji domowej nie cierpią na brak towarzystwa, a mają kontakt z mnóstwem ludzi w różnym wieku i z różnych miejsc. Są to ludzie z rodziny, sąsiedztwa, sprzedawcy z sklepów, osoby z placów zabaw, z grup zainteresowań czy ośrodków kulturalnych oraz wspólnot religijnych (Ibidem). Socjalizacja odgrywa istotną rolę w kształtowaniu zdolności interpersonalnych, empatii i budowaniu relacji, a brak jej odpowiedniego wsparcia w edukacji domowej stanowi jedną z głównych obaw związanych z tym modelem nauczania.

Inną wadą edukacji domowej jest niski poziom nauczania. W szkole pracują nauczyciele wyspecjalizowani w konkretnej dziedzinie, natomiast w domu nauczycielem jest rodzic, który może się nie znać na wszystkich zagadnieniach, które są objęte programem nauczania. Warto zwrócić również uwagę na to, że każdy człowiek ma określone predyspozycje i mogą zaistnieć trudności w przekazaniu dziecku odpowiedniej wiedzy z zakresu, w którym rodzic jest mniej zorientowany. Autorka przytacza jednak badania naukowe, które mówią o tym, że dzieci, które są objęte edukacją domową, osiągają dobre, a zdarza się, że nawet lepsze wyniki w nauce i sporcie niż uczniowie ze szkoły tradycyjnej. Warto również zaznaczyć, że ci uczniowie w przyszłości często osiągają sukcesy zawodowe (Ibidem). Wada ta powoduje w rodzicach strach, że nie podołają sobie z tym obowiązkiem, jakim jest nauczanie w domu oraz że nie będą w stanie zapewnić odpowiedniego poziomu nauczania, jak w szkole.

Kolejną wadą jest brak predyspozycji rodziców do nauczania. Autorka zwraca uwagę na to, że największym zagrożeniem edukacji domowej jest ich postawa i brak planu czy konkretnego działania. Rodzic, który posiada nawet bardzo dużo chęci, nie będzie w stanie przekazać odpowiedniej wiedzy czy utrzymać dyscypliny, która w edukacji domowej jest tak ważna, gdy rodzic będzie posiadał braki pedagogiczne, przejawiające się bezwzględnym realizowaniem podręczników szkolnych i lekceważącym podejściem do podstawy programowej (Ibidem). Z kolei brak planu może doprowadzić do braku postępów w nauce i niezadowolenia z efektów nauczania.

M. Szatanik wyróżniła kolejną wadę, jaką jest brak czasu. Edukacja domowa wymaga sporego zaangażowania, żeby efekty były widoczne. Natomiast, nie każdy rodzic jest w stanie poświęcić swojemu dziecku odpowiednią ilość czasu. Może się to wiązać z obowiązkami domowymi, zawodowymi, załatwianiem spraw w ciągu dnia czy nawet z koniecznością dbania o innych członków rodziny (Ibidem). Dlatego też może dojść do sytuacji, w której nauka zostanie odłożona na dalszy plan, a w efekcie dziecko nie otrzyma odpowiedniej uwagi czy też wsparcia w procesie edukacyjnym.

Należy również omówić trudności w weryfikowaniu stanu wiedzy. W szkole nauczyciele na bieżąco monitorują wiedzę uczniów przez zadania domowe, odpytywanie, kartkówki czy sprawdziany. Dodatkowo, uczniowie mogą porównywać swoje wyniki oraz stan wiedzy z rówieśnikami. W edukacji domowej uczeń zdobywa zaś wiedzę we własnym zakresie i przystępuje tylko do egzaminów klasyfikacyjnych (Ibidem). Brak regularnych ocen czy zewnętrznego nadzoru może też prowadzić do niekompletnego przyswajania wiedzy przez uczniów, a to może mieć oddziaływanie w dalszym etapie kształcenia.

Następną wadą są problemy finansowe. W rodzinach praktykujących edukację domową zazwyczaj jest tak, że jeden rodzic ogranicza swoją aktywność zawodową lub całkowicie z niej rezygnuje na rzecz nauczania swoich dzieci. Efektem jest to, że rodzina utrzymuje się z jednej pensji, co może to doprowadzić do pogorszenia się poziomu życia tej rodziny (Ibidem). Należy jeszcze zwrócić uwagę na fakt, że przez edukację domową rodziny mogą mieć uszczuplony budżet przez dodatkowe koszty związane z płatnymi zajęciami (np. korepetycje) lub pomocami dydaktycznymi.

Inną wadą jest ograniczony dostęp do pomocy dydaktycznych. Zdarza się, że rodzice muszą z własnych pieniędzy kupować pomoce dydaktyczne, a uczniowie w szkole mają zapewnione środki dydaktyczne, np. globusy, mikroskopy, mapy, instrumenty muzyczne itp. Uczeń w edukacji domowej ma do dyspozycji głównie te pomoce

dydaktyczne, które zapewni mu rodzic. Warto jednak podkreślić, że szkoła powinna udostępniać swoje pomoce dydaktyczne uczniom, którzy są do niej zapisani, a uczą się w systemie domowym. Dlatego rodzice, wybierając szkołę, powinni wybrać taką, która jest przyjazna edukacji domowej i będzie współpracowała z rodzicem (Ibidem).

Oprócz powyższych wad trzeba też wspomnieć o poczuciu izolacji zarówno rodzica, jak i dziecka. Gdy rodzice decydują się na edukację domową, to wzbudzają ciekawość i zainteresowanie wśród osób z okolicy. Ta ciekawość doprowadza jednak do odizolowania od reszty osób, które umacnia narzekanie na obecny system oświaty. W przypadku dzieci izolacja może dotyczyć sytuacji, w których będzie się im trudno porozumieć z innymi dziećmi, które uczęszczają do tradycyjnej szkoły, dobrze się znają i mają ze sobą dużo wspólnych tematów do rozmów (edukacjadomowaplus.pl).

M. i Z. Anulak utworzyli też listę wad na podstawie doświadczenia związanego z edukacją domową. Jako pierwszą wadę wyróżnili to, że rodzice nie mają zbyt wiele okazji do odpoczynku. Każda chwila dnia jest zaplanowana. Sytuacja wygląda inaczej, gdy dzieci są w starszych klasach, gdyż niekiedy rodzic musi samodzielnie przygotować się do lekcji przed jej przeprowadzeniem. Drugą wadą jest to, że w większości przypadków rodzina nie dysponuje takimi dochodami, jakie mogłaby osiągnąć, dlatego konieczne stają się oszczędności. Państwo Anulak zwrócili też uwagę, że zazwyczaj nauczycielka w szkole potrafi skuteczniej (przynajmniej na początku) utrzymać dyscyplinę. Jest to spowodowane tym, że dziecko, które przyzwyczało się do rodzica, będącego przez tyle lat obecnym w zupełnie innej roli, może mieć trudności w dostosowaniu się do nowej sytuacji, w której to rodzic pełni rolę nauczyciela. Za czwartą wadę uznali to, że dziecko może mieć trudności z motywacją do wydajnej pracy, ponieważ obawia się, że zostanie w tyle, patrząc na postępy kolegów. W domu brakuje czynnika motywującego, który działałby na nie w podobny sposób. Jako ostatnią – piątą – wadę uznali, że dziecko, które uczy się w domu, nie ma okazji do spotkania prawdziwych mistrzów pedagogiki, tych, którzy są pasjonatami pracy i oddani swojej dziedzinie nauczania. Choć takie osoby istnieją, są raczej wyjątkowe i wtedy ich wpływ może być nieoceniony. Jednak autorzy zastanawiają się, czy warto dla tych kilku potencjalnych spotkań z nauczycielami narażać dziecko na kontakt z dziesiątkami innych pedagogów, którzy mogą traktować swoją pracę jako rutynę lub obowiązek (Anulak, Anulak, 2009, s. 11-12).

Edukacja domowa nie zniknie ze społeczeństwa mimo swoich licznych wad. Nie jest to z pewnością forma, której każdy rodzic się podejmie z różnych względów – z przyczyn ekonomicznych, braku czasu lub trudności w weryfikowaniu wiedzy swojego dziecka. Każdy z nich może mieć rozmaite wątpliwości odnośnie do edukacji domowej, jednak w ostatecznych decyzjach rodziców zalety tej formy nauczania przeważają nad jej niedoskonałościami.

2. Metodologiczne założenia badań własnych

Celem moich badań jest eksploracja rozumiana jako poznanie i zrozumienie zjawiska, jakim jest edukacja domowa. Dodatkowo opisano, jak dyrektorzy szkół, nauczyciele i psychologowie postrzegają edukację domową, a także jak robią to rodzice oraz uczniowie. Problem badawczy zawarłam w pytaniu: *Jakie są zalety i wady edukacji domowej w opiniach dyrektorów szkół podstawowych, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, psychologów i rodziców uczniów objętych edukacją domową?*

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie problematyki badawczej posłużyłam się określonymi metodami badań i wynikającymi z nich technikami. W badaniach wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, a także takie narzędzia, jak: Kwestionariusz ankiety dla rodziców, Kwestionariusze wywiadów 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 były powiaty: nowosądecki i gorlicki, a oprócz tego miasto Nowy Sącz oraz cała Polska. Łącznie, za pomocą 6 narzędzi badawczych, zgromadziłam materiał badawczy od 110 rodziców, 10 uczniów, 10 dyrektorów szkół, 10 nauczycieli oraz 10 psychologów.

3. Analiza wyników badań własnych

Niniejsze rozważania poświęcone są analizie i interpretacji wyników badań własnych, dotyczących zalet i wad edukacji domowej.

Tabela 1

Zestawienie odpowiedzi dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów związanych z zaletami edukacji domowej

Zaleta	Dyrektorzy szkół	Nauczyciele	Psychologowie
Efektywne wykorzystanie czasu	4	5	4
Zindywidualizowanie procesu nauczania	9	8	6
Komfort i bezpieczeństwo	2	3	4
Pogłębienie relacji ucznia z rodzicami	2	2	2
Brak trudnych sytuacji występujących w szkole	0	0	8
Ograniczenie stresu	0	3	5
Przestrzeń, w której odbywa się nauka	4	8	0

Źródło: badania własne.

W tabeli 1 zaprezentowano zestawienie liczby odpowiedzi dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów związanych z zaletami edukacji domowej. Okazuje się, że 9 dyrektorów wraz z 8 nauczycielami jako jedną z najważniejszych zalet uznało zindywidualizowanie procesu nauczania, a 8 psychologów – brak trudnych sytuacji występujących w szkole. Jako kolejną zaletę edukacji domowej dyrektorzy szkół oraz nauczyciele wybrali efektywne wykorzystanie czasu – 4 dyrektorów i 5 nauczycieli. Za drugą zaletę 6 psychologów uznaje zindywidualizowanie procesu nauczania. Zaleta, która nie otrzymała wskazań przez dyrektorów oraz nauczycieli związana jest z tym, że brakuje trudnych sytuacji występujących w szkole. Dyrektorzy nie zwrócili też uwagi na ograniczenie stresu, a psychologowie – na przestrzeń, w której odbywa się nauka.

Przykładowe wypowiedzi dyrektorów szkół związane z zaletami edukacji domowej są następujące: „Uważam, że program nauki może być myć dostosowany do zainteresowań dziecka, zacieśniają się więzi między rodzicem a dzieckiem oraz uczniowie w edukacji domowej mają więcej wolnego czasu”; „Zaletą jest indywidualizm i podmiotowe traktowanie dziecka; Myślę, że największą zaletą jest to, że dziecko może uczyć się we własnym tempie”.

Z kolei przykładowe opinie nauczycieli to: „Myślę, że edukacja domowa pozwala także uczniom na naukę i zdobywanie wiedzy w dowolnym miejscu oraz bez ograniczeń czasowych. Tempo nauki jest dostosowane do potrzeb i umiejętności ucznia”; „Uważam, że największą zaletą edukacji domowej jest to, że rodzice mają możliwość, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zwrócić większą uwagę na czynności samoobsługowe u swoich dzieci. W przypadku dzieci, których rodzice podróżują po świecie, bardzo efektywna może być nauka poprzez własne doświadczenia oraz to, co mają możliwość zobaczyć”; „Indywidualizacja nauczania, możliwość stosowania różnorodnych metod i technik nauczania, ale również środków dydaktycznych (przy licznej grupie uczniów nie jest to czasami możliwe)”.

Należy też przytoczyć reprezentatywne stwierdzenia psychologów: „nabywanie umiejętności w indywidualnym tempie bez presji czasu, uczenie się organizacja czasu i procesu nauki, samodyscyplina, możliwość rozwijanie swoich pasji i zdolności, które kolidowałyby z planem lekcji, możliwość uczenia się w różnych miejscach i czasie, mniejszy stres, pozytywny stosunek do edukacji”; „Mniejszy stres, własne tempo nauki, co za tym idzie rzetelność wiedzy, więcej czasu na relacje z rodzicami, bliskimi, rozwój zainteresowań”; „Możliwość rozwijania umiejętności w obszarze zdolności, brak presji czasu i ramowego planu zajęć, więcej „luzu””.

Po przeanalizowaniu tabeli i wypowiedzi można jednoznacznie dojść do wniosku, że dyrektorzy szkół oraz nauczyciele zwracają uwagę na te zalety, które są związane ze środowiskiem domowym ucznia. Zastanawiający jest fakt, że nie wybrali zalet związanej z brakiem trudnych sytuacji w szkole – na to zaś zwrócili uwagę psychologowie, którzy na co dzień w swojej pracy diagnozują uczniów i słyszą, jakie problemy są w tradycyjnej szkole. Edukacja domowa oprócz zalet posiada też wady. Zostały one przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2

Zestawienie odpowiedzi dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów związanych z wadami edukacji domowej

Wada	Dyrektorzy szkół	Nauczyciele	Psychologowie
Trudności w weryfikowaniu stanu wiedzy	4	0	3
Ograniczony dostęp do pomocy dydaktycznych	0	2	2
Trudności z motywacją i samodzielnością ucznia	0	0	4
Inna wada	10	10	10

Źródło: badania własne.

Tabela 2 przedstawia tylko te wady, które występowały w wypowiedziach dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów. Na podstawie analizy tych danych można zdecydowanie stwierdzić, że wszyscy: dyrektorzy szkół, nauczyciele i psychologowie wybrali wadę z kategorii: inna wada. Z kolei 4 dyrektorów szkół uznało, że trudności w weryfikowaniu stanu wiedzy to następna wada edukacji domowej. Tyle samo psychologów określiło, że są to trudności z motywacją i samodzielnością ucznia. Nauczyciele zwrócili uwagę też na ograniczony dostęp do pomocy dydaktycznych.

Do przykładowych sformułowań dyrektorów szkół związanych z wadami edukacji domowej należą: „Uważam, że jest to brak kontaktu z rówieśnikami”; „Myślę, że do głównej wady należy brak systematyczności ucznia; Moim zdaniem największą wadą edukacji domowej jest ograniczony kontakt dzieci z rówieśnikami”.

Opinia nauczycieli dotycząca wad to m.in.: „Brak obserwacji różnych zachowań dzieci jak i poradzenie sobie w trudnych sytuacjach oraz brak pomocy naukowych takich jak posiadamy w szkołach”; „Moim zdaniem największą wadą edukacji domowej jest ograniczony kontakt dzieci z rówieśnikami, ale oczywiście to wszystko zależy od tego, jak rodzic organizuje czas dziecku i jaki kontakt nawiązuje z innymi dziećmi podczas różnych innych aktywności”; „Edukacja domowa może wpłynąć negatywnie na rozwój społeczny dziecka. Dzieci uczęszczające do tradycyjnej szkoły mają każdego dnia kontakt fizyczny z dużą grupą osób – nie tylko swoją klasą, ale także innymi uczniami na korytarzu szkolnym, stołówki. Są to na pewno bardzo istotne czynniki, które będą mieć swoje odbicie w dorosłym życiu”.

Należy też przytoczyć przykładowe stwierdzenia psychologów: „Zakłócona możliwość: nawiązywania znajomości, konfrontacji z własnymi możliwościami, brak rywalizacji rówieśniczej, obrazu siebie na tle grupy, spędzania wolnego czasu z rówieśnikami przed i po lekcjach, np. świetlicy, samodzielnego radzenia sobie poza domem, funkcjonowania w hałasie i pod presją czasu”; „Zaburzony obraz siebie poprzez brak możliwości zobaczenia siebie na tle grupy, brak procesu formułowania i zawiązywania znajomości, brak informacji zwrotnych na swój temat od nauczycieli i bieżącej oceny poczynionych postępów”; „Ograniczone kontakty rówieśnicze, obniżone kompetencje społeczne, brak zdrowej rywalizacji”.

Wnioskując z analizy tabeli i wypowiedzi, można bez wątpliwości stwierdzić, że dyrektorzy szkół, nauczyciele i psychologowie za główną wadę edukacji domowej uznają zaburzone kontakty społeczne, jak również jakiekolwiek interakcje z nimi. Zwracają też uwagę na brak informacji zwrotnych związanych z postępami w nauce i zdrowej rywalizacji.

Tabela 3

Zestawienie odpowiedzi dyrektorów szkół, nauczycieli i psychologów związanych z oddziaływaniem edukacji domowej na kontakty społeczne uczniów

Kategoria	Dyrektorzy szkół	Nauczyciele	Psychologowie
Edukacja domowa posiada negatywne oddziaływanie na kontakty społeczne uczniów	9	8	9
Edukacja domowa nie posiada negatywnego oddziaływania na kontakty społeczne uczniów	1	2	1

Źródło: badania własne.

Z analizy danych zawartych w tabeli 3 można stwierdzić, że prawie wszyscy dyrektorzy szkół, nauczyciele i psychologowie uznali, iż edukacja domowa posiada negatywne oddziaływanie na kontakty społeczne uczniów. Tylko 1 dyrektor, 2 nauczycieli oraz 1 psycholog uznali, że nie posiada ona negatywnego oddziaływania na kontakty społeczne uczniów. Ważne zaznaczenia jest to, że psychologom było trudno określić, ale w momencie, kiedy mieli wybrać między: edukacja posiada negatywne oddziaływanie a nie posiada negatywnego oddziaływania jednogłośnie stwierdzali, że edukacja domowa jednak posiada negatywne oddziaływanie na kontakty społeczne uczniów.

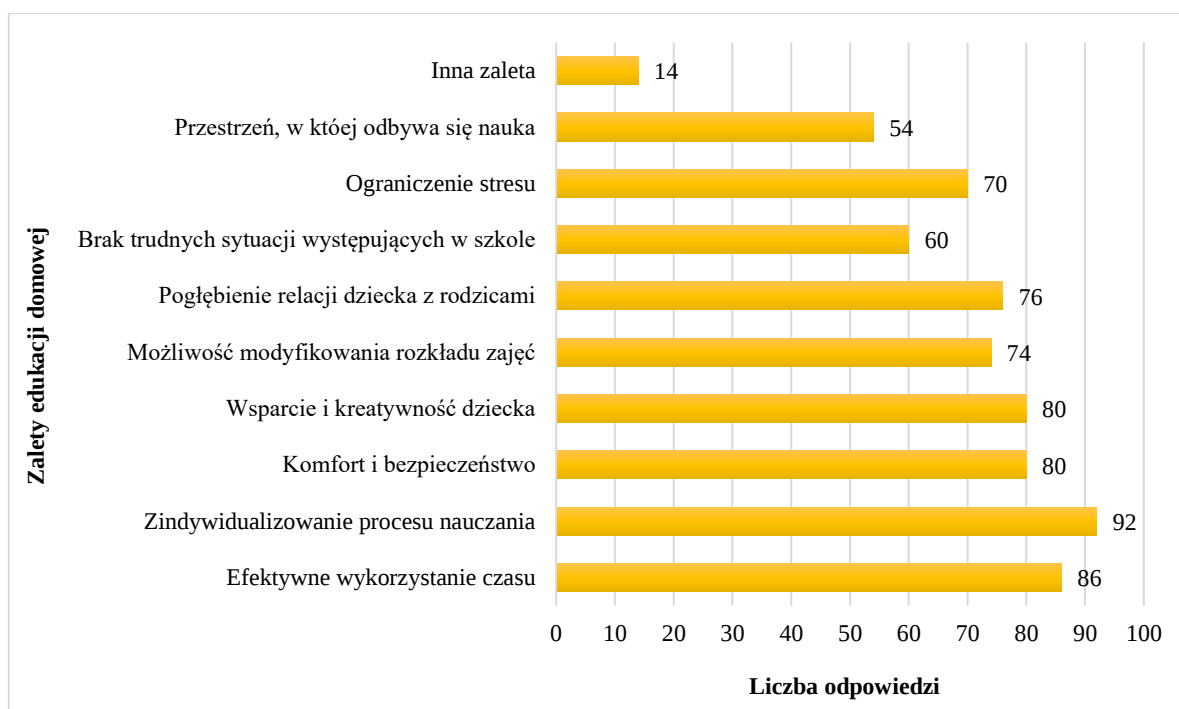
Należy w tym miejscu przytoczyć przykładowe wypowiedzi dyrektorów szkół: „Tak, uczniowie w szkole łatwiej zawierają nowe znajomości, długo przebywają w jednej klasie, widują się na przerwach więc łatwo zawierają przyjaźnie, mogą rozmawiać o aktualnych interesujących ich tematach z rówieśnikami, których też to interesuje”; „Myślę, że tak. Brak kontaktu z otoczeniem powoduje wycofanie, brak umiejętności pracy w grupie”; „Tak. Moim zdaniem edukacja domowa posiada negatywne oddziaływanie na kontakty społeczne uczniów. Według mnie dziecko, które jest na edukacji domowej ma ograniczony kontakt z rówieśnikami, co może utrudniać mu nawiązywanie oraz utrzymywanie relacji. Może mieć też problem z rozwijaniem współpracy z innymi, ale również z komunikacją oraz problemem w rozwiązywaniu konfliktów”; „Myślę, że do głównej wady należy brak systematyczności ucznia”.

Z kolei reprezentatywne stwierdzenia nauczycieli to: „Myślę, że edukacja domowa ma negatywne oddziaływanie na kontakty społeczne dziecka, ponieważ nie ma ono kontaktów z rówieśnikami i może to doprowadzić do problemu odnalezienia się w grupie”; „Trudno jednoznacznie stwierdzić czy tak, czy nie. Uważam, że proces socjalizacji dzieci może być doskonale przeprowadzony przez ich rodziców i opiekunów, ale ci muszą dawać dzieciom bardzo dobry przykład, aby przekazać dobre normy, wartości i umiejętności społeczne”; „Moim zdaniem edukacja domowa posiada negatywne oddziaływanie na socjalizację uczniów, ponieważ uczniowie mają ograniczony dostęp do rówieśników, mniej okazji do nabywania umiejętności do rozwiązywania konfliktów”; „Uważam że nie, ponieważ oprócz edukacji domowej dziecko ma kontakt z innymi rówieśnikami, np. kuzynostwo, dzieci z sąsiedztwa, koledzy i koleżanki z różnych zajęć dodatkowych”.

Opinie psychologów o negatywnym oddziaływaniu na kontakty społeczne uczniów to: „Umiejętności bycia w grupie jest kwestią indywidualną, dlatego trudno jednoznacznie określić jak nauczanie domowe oddziałuje na kontakty społeczne. Trzeba jedynie stwierdzić fakt, że edukacja domowa uniemożliwia bycie w grupie podczas zajęć edukacyjnych i proces edukacyjny jest prowadzony w warunkach indywidualnych. Szkoła nie jest jedynym miejscem, gdzie dziecko może nauczyć się bycia w ludziach”; „W większości przypadków tak, izolowanie skutkuje deprywacją społeczną”; „Według mnie znacząco ogranicza”; „Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, gdyż nawiązywanie kontaktów może również mieć miejsce podczas zajęć dodatkowych rozwijających umiejętności dziecka”.

Podsumowując, zarówno przedstawione w tabeli liczby, jak również konkretne wypowiedzi jednoznacznie wskazują, że dyrektorzy szkół, nauczyciele i psychologowie uznają, że edukacja domowa posiada negatywne oddziaływanie na kontakty społeczne. Wynika z tego, że obawiają się jej negatywnego oddziaływania w dalszym życiu tych uczniów.

Kolejną kwestią, którą należy omówić, stanowią zalety edukacji domowej w opinii badanych rodziców. Przedstawia to wykres 1.



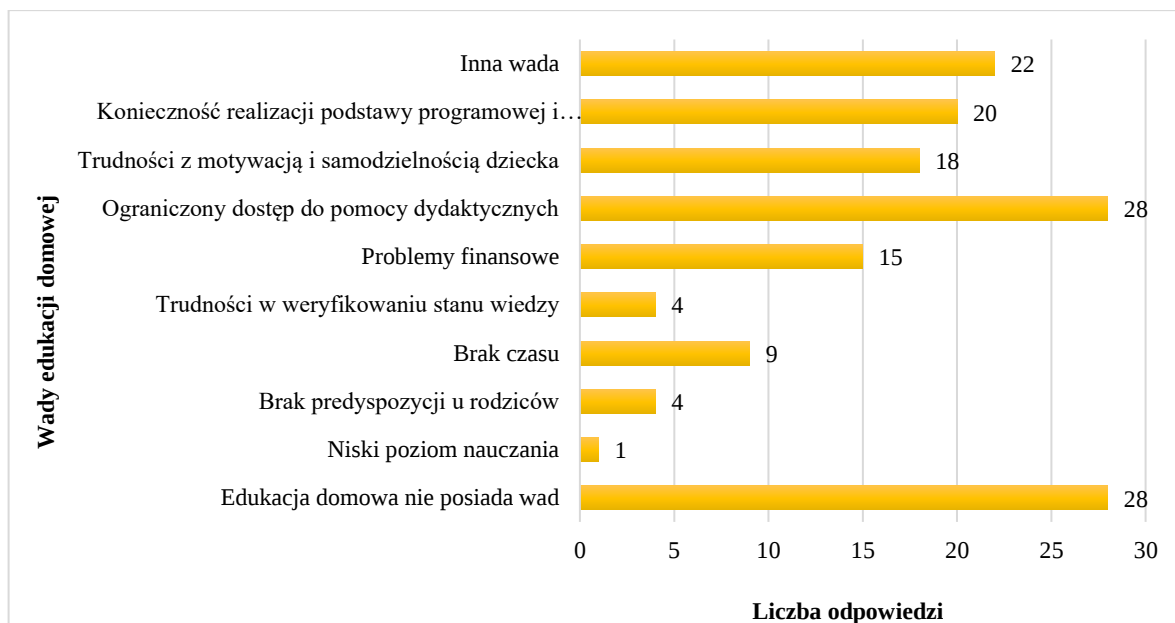
Wykres 1. Zalety edukacji domowej w opinii badanych rodziców (N=100).

Źródło: badania własne.

Badani rodzice udzielili łącznie 686 odpowiedzi, ponieważ mogli wybrać kilka gotowych opcji lub dopisać jeszcze inną zaletę. Dane faktograficzne przedstawione na powyższym wykresie pokazują, że 92 odpowiedzi dotyczą zindywidualizowanego procesu nauczania, następnie efektywne wykorzystanie czasu z wynikiem 86, a później znajduje się wsparcie i kreatywność dziecka oraz komfort i bezpieczeństwo – to deklarowało po 80 rodziców. Do zalet respondenci wybrali też pogłębienie relacji dziecka z rodzicami – zadeklarowało tak 76 badanych rodziców. W udzielanych odpowiedziach pojawiły się też inne zalety, którą podawali rodzice. Było ich 14, a przykładowe wypowiedzi są następujące: „Podążanie za zainteresowaniami”; „Samodzielność dziecka”; „Rozwój krytycznego myślenia dziecka, bez narzuconego schematu”; „Życie w swoim tempie”.

Wyniki z wywiadów odnoszących się do zalet edukacji domowej są następujące: 9 rodziców wskazało na zindywidualizowanie procesu nauczania, 6 na przestrzeń, w której odbywa się nauka, 5 na efektywne wykorzystanie czasu, 3 na pogłębienie relacji dziecka z rodzicami, a 2 rodziców wskazało inną zaletę. Dla przykładu podam 3 charakterystyczne wypowiedzi: „Możliwość wychowywania dzieci zgodnie z własnym światopoglądem i wyznawanymi wartościami, swobodne zarządzanie czasem, dbałość o relacje rodzinne oraz uniezależnienie się od kalendarza wakacyjno-szkolnego”; „Nauka w domu ma sporo zalet. Przede wszystkim rodzic kontroluje proces nauczania, dopasowuje materiał do zainteresowań dziecka i poświęca mu odpowiednią ilość czasu. Rodzic ma pełną dowolność w sposobie przekazywania wiedzy, nie jest ograniczony szkolnym harmonogramem”; „Wolność rozwoju dziecka, decydowanie o tym, czego będziemy się dzisiaj razem uczyć. Może pójdziemy do muzeum, galerii lub pojedziemy do portu Christophera Koloombo?”.

Oprócz zalet w swoich badaniach poruszałam kwestię wad edukacji domowej. Przedstawia to poniższy wykres.



Wykres 2. Wady edukacji domowej w opinii badanych rodziców (N=100).

Źródło: badania własne.

Badani rodzice udzielili łącznie 149 odpowiedzi. Mogli wybrać więcej niż 1 z gotowych odpowiedzi lub napisać jeszcze inną. Najwięcej z nich – 28, dotyczyło tego, że edukacja domowa nie posiada wad i że jest ograniczony dostęp do pomocy dydaktycznych. Następnie 22 rodziców uznało, że w przypadku edukacji domowej są jeszcze inne wady niż pozostałe. Przykładowe wypowiedzi brzmią następująco: „W początkowych klasach to na rodzicu spoczywa odpowiedzialność za kontakty z innymi dziećmi, a w naszym przypadku mieszkanie na wsi to utrudnia”; „Czas poświęcony edukacji dzieci wpływa negatywnie na osiągnięcia życia zawodowego”; „Bałagan w domu”; „Edukacja domowa ma plusy, ale czasem jest męcząca”. Do wad 20 rodziców sklasyfikowało konieczność realizowania podstawy programowej oraz zdawania corocznych egzaminów. Z kolei 18 z nich zwraca uwagę na trudności z motywacją i samodzielnością dziecka. Tylko 1 z rodziców uznał, że w edukacji domowej jest niski poziom nauczania.

Badani rodzice w wywiadzie wyróżnili wady, tj. trudności z motywacją oraz samodzielnością dziecka – twierdzi tak 7 rodziców. Następnie 6 podało wady z kategorii inne. Najmniej, gdyż 2, rodziców uznało, że edukacja domowa nie posiada wad. Oto przykładowe 3 wypowiedzi: „Ojej. Szczerze powiedziawszy, nie doświadczyliśmy wad. Zauważyłam tylko, że idzie się rozleniwzić, ale nad tym pracujemy”; „Konieczność większego zaangażowania rodzica, odpowiedzialność spoczywająca na dziecku”; „Nowi znajomi córki, którzy mieszkają daleko i nie można tak hop ciup spotkać się z nimi”.

Podsumowując, rodzice podkreślają zindywidualizowanie procesu nauczania, efektywne wykorzystanie czasu, komfort i bezpieczeństwo czy wsparcie i kreatywność. Rodzice i uczniowie zauważają, że edukacja domowa nie posiada wad. Z kolei, jak piszą o wadach, to są one związane z ograniczonym dostępem do pomocy dydaktycznych lub koniecznością realizowania podstawy programowej i zdawania przez dziecko corocznych egzaminów. Rodzice wskazują również na duże obciążenie związane z koniecznością zaangażowania w proces nauczania i odpowiednie przygotowanie merytoryczne.

Analizując wyniki moich badań, 92 badanych rodziców stwierdza, że edukacja domowa nie ma negatywnego oddziaływania na socjalizację ich dzieci. Z kolei zaledwie 8 uznało, że edukacja domowa jednak posiada negatywne oddziaływanie na socjalizację. Dla przykładu podam po kilka odpowiedzi rodziców związanych z tą tematyką (tabela 4).

Tabela 4

Przykładowe odpowiedzi rodziców związane z negatywnym oddziaływaniem edukacji domowej na socjalizację ich dzieci

Kategoria	Odpowiedzi rodzica	Charakterystyka rodzica
Edukacja domowa nie ma negatywnego oddziaływania na socjalizację	„Dzieci mają kontakt z dziećmi w trakcie różnych zajęć dodatkowych, nadal przyjaźnią się z kolegami i koleżankami ze szkoły systemowej – jest czas i przestrzeń na spotykanie się”.	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, miasto
	„Mój syn uczęszcza na różne zajęcia dodatkowe i ma tam znajomych. Dodatkowo w okolicy ma mnóstwo dzieci, z którymi się bawi i spędza czas, gdy wrócą oni ze szkół”.	Kobieta, 18-30 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, miasto
	„Dziecko ma teraz (w edukacji domowej) więcej znajomych niż w szkole. Jest bardziej aktywne w poszukiwaniu znajomych, a ponieważ sam sobie ich wybrał [sic!], jest bardziej chętny do podtrzymywania kontaktów”.	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, miasto
	„Młody ma wielu kolegów i często się z nimi spotyka. I ma teraz na to czas!”.	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, miasto
	„Mądry rodzic tak poprowadzi dziecko, że nie zabraknie mu kontaktów społecznych”.	Kobieta, 31-40 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, wieś
Edukacja domowa ma negatywne oddziaływanie na socjalizację	„Syn nie ma kolegów pomimo moich starań w sprawie integracji dzieci 1-3”.	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie średnie, miasto
	„Ponieważ dziecko nie uczy się radzić sobie z presją społeczną”	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, wieś
	„Brak codziennego zderzania z rzeczywistością”	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, miasto
	„Widzę po dziecku, że chciałoby więcej kontaktu z innymi dziećmi. Choć staramy się jej zapewnić, to nie jest to stałe i regularne oraz z wybranymi osobami. Mieszkamy na wsi i nie mamy dostępu do zorganizowanych aktywności rodziców z ED, jakie dzieją się w miastach. Te szanse nie są równe. Stąd widzę tu deficyt kontaktów z rówieśnikami, szczególnie w okresie zimowym, gdzie po szkole dzieci siedzą w domu”.	Kobieta, 41-50 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, wieś
	„Zapewnienie kontaktu z rówieśnikami wymaga dużo więcej inicjatywy ze strony rodziców i mimo to jest on rzadszy niż w szkole”.	Mężczyzna, 41-50 lat, wykształcenie wyższe magisterskie, wieś

Źródło: badania własne.

Zebrane wypowiedzi ukazują jednoznacznie, że edukacja domowa ma z pewnością związek z socjalizacją. Wszystko jest jednak zależne od podejścia rodziców, gdyż to oni odgrywają kluczową rolę w kwestii kontaktów społecznych ich dzieci. Chociaż socjalizacja w edukacji domowej może różnić się od socjalizacji w tradycyjnej szkole, to w momencie, gdy rodzice posiadają odpowiedzialne podejście, są w stanie zapewnić swoim dzieciom odpowiednie warunki do rozwijania kompetencji społecznych.

Podsumowanie

Podsumowując, edukacja domowa niesie ze sobą wiele korzyści i wyzwań dla wszystkich zaangażowanych stron. Rodzice zyskują kontrolę nad edukacją dziecka, ale muszą poświęcić na nią znaczną część swojego czasu. Uczniowie mogą korzystać z elastyczności, ale ryzykują ograniczoną socjalizację. Dyrektorzy szkół, nauczyciele i psychologowie mają zróżnicowane zdanie na temat edukacji domowej. Dostrzegają w niej z pewnością to, że rodzice decydują się na edukację domową ze względu na niedoskonałości funkcjonowania szkoły. Zwrócili oni uwagę na szereg zalet, do których należy m.in. zindywidualizowanie procesu nauczania, efektywne wykorzystanie czasu i przestrzeni, w której odbywa się nauka. Psychologowie jako jedyni dostrzegli zaletę, jaką jest brak trudnych sytuacji występujących w szkole. Może to wynikać z ich wiedzy opartej na pracy z uczniami. Psycholog jest jednak osobą, której uczniowie mogą mówić o trudnościach, które występują w szkole. Z kolei dostrzegli również kluczową wadę, która związana jest z nawiązywaniem kontaktów uczniów w edukacji domowej. Zauważyli też to, że edukacja domowa posiada negatywne oddziaływanie na kontakty społeczne uczniów. Trzeba jeszcze dodać, że prawie wszyscy zaznaczyli, iż uczniowie w edukacji domowej posiadają więcej czasu wolnego niż uczniowie w szkole tradycyjnej.

Bibliografia

- Anulak, M., Anulak, Z. (2009). Nasza edukacja domowa. W: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* (s. 10-12). Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Chłodna, I. (2009). Homeschooling – Szansa czy zagrożenie? W: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* (s. 10-11). Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Zakrzewska, M., Zakrzewski, P. (2009). Dzieciństwo bez szkoły. W: M. Zakrzewska, P. Zakrzewski (red.), *Edukacja domowa w Polsce. Teoria i praktyka* (s. 10-11). Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.

<https://buki.org.pl/news/edukacja-domowa-nauczanie-poza-szko/>.

<https://smykgroup.com/pl/wady-i-zalety-edukacji-domowej/>.

<https://www.edukacjadomowaplus.pl>.

<https://www.wadyzalety.pl/artykul/wady-i-zalety-edukacji-domowej>.

Pozytywne i negatywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych przez nauczycieli w edukacji matematycznej uczniów klas I-III oraz pełnione przez nie funkcje

(*Łucja Gałysa*¹)

Streszczenie

Celem rozdziału jest analiza pozytywnych i negatywnych aspektów wykorzystywania środków dydaktycznych przez nauczycieli w edukacji matematycznej uczniów klas I-III oraz zaprezentowanie pełnionych przez nie funkcji w procesie dydaktycznym. W ramach badań odpowiedziano na 2 kluczowe pytania: Jakie pozytywne i negatywne aspekty dostrzegają nauczyciele klas I-III w wykorzystywaniu środków dydaktycznych w edukacji matematycznej i jakie pełnią one funkcje w kontekście nauczania matematyki na wczesnym etapie edukacji. Przeprowadzone analizy wykazały, że środki dydaktyczne pełnią różnorodne funkcje, takie jak motywowanie uczniów, ułatwianie zrozumienia abstrakcyjnych pojęć matematycznych i wspomaganie indywidualizacji nauczania. Wyniki badań podkreślają, że pozytywne oraz negatywne aspekty związane z wykorzystywaniem środków dydaktycznych, głównie multimediiów, dostrzega większość badanych nauczycieli klas I-III.

Słowa kluczowe: środki dydaktyczne, pozytywne i negatywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych, nauczyciele klas I-III, edukacja matematyczna, funkcje pełnione przez środki dydaktyczne.

Summary

The aim of the chapter is to analyze the positive and negative aspects of using educational tools in mathematics education for students in grades I-III and to present the roles these tools play in the teaching process. The research addressed two key questions: What positive and negative aspects do grade I-III teachers observe in the use of educational tools, including multimedia, in mathematics education, and what roles do these tools serve in the context of early mathematics instruction. The analysis revealed that educational tools serve various functions, such as motivating students, facilitating the understanding of abstract mathematical concepts, and supporting individualized learning. The research findings highlight that most grade I-III teachers recognize both positive and negative aspects related to the use of educational tools, especially multimedia.

Keywords: instructional materials, positive and negative aspects of using teaching aids, teachers of grades I-III, mathematics education, functions served by teaching aids.

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

Wprowadzenie

Ogromne znaczenie edukacji matematycznej w procesie kształcenia jest niezaprzeczalne, gdyż nie tylko rozwija umiejętności logicznego myślenia, ale też dostarcza niezbędnej wiedzy przydatnej w życiu codziennym. Istotnym etapem w tym procesie jest okres kształcenia uczniów w klasach I-III, który tworzy mocne podstawy dla dalszego rozwoju ich umiejętności matematycznych. W celu skutecznego rozwijania tych umiejętności i odpowiedzi na zróżnicowane potrzeby uczniów, a także w kontekście postępu technologicznego, niezbędne jest wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych ze szczególnym zwróceniem uwagi na pozytywne i negatywne aspekty ich wykorzystywania oraz pełnionych przez nie funkcji. Niniejszy rozdział składa się z wprowadzenia teoretycznego, opisu metodologii niezbędnej do prowadzenia i analizy wyników badań, podsumowania oraz wniosków, a także bibliografii.

1. Wprowadzenie teoretyczne

Tekst ten przedstawia teoretyczne podstawy dotyczące roli środków dydaktycznych, omawiając zarówno pełnione przez nie funkcje, jak i pozytywne oraz negatywne aspekty ich wykorzystywania z uwzględnieniem multimediów.

1.1. Funkcje środków dydaktycznych

Środki dydaktyczne stały się integralną częścią procesu nauczania i są coraz częściej wykorzystywane przez nauczycieli w celu urozmaicenia zajęcia i by pomóc uczniom w zdobywaniu wiedzy oraz umiejętności. Autorzy opracowań dydaktycznych (m.in. Kupisiewicz, Bereźnicki, Okoń, Półturzycki) wymieniają różne nazwy i liczbę funkcji, jakie mogą spełniać środki dydaktyczne w procesie nauczania (Żegnałek, 2005, s. 221).

Według Cz. Kupisiewicza, środki dydaktyczne pełnią w procesie dydaktycznym 3 funkcje: poznawczą, wspomagającą myślenie i zastępującą. Funkcja poznawcza środków dydaktycznych polega na ułatwianiu uczniom procesu poznawania określonych rzeczy, zjawisk i procesów przez ich reprezentację (Kupisiewicz, 2000, s. 177). Środki dydaktyczne pełnią również funkcję wspomagającą myślenie. Oznacza to, że środki dydaktyczne pomagają uczniom myśleć, ułatwiając analizę, syntezę oraz porównywanie poznawanych faktów i zjawisk, a także formułowanie uogólnień, w tym pojęć, które są kluczowymi składnikami naszej wiedzy o rzeczywistości (Ibidem, 2000, s. 178). Funkcja zastępująca działania dydaktyczne nauczyciela może przybierać różnorodne formy, takie jak np. zaprogramowane teksty czy nagrane na wideo wykłady itp. (Ibidem, s. 178). Oprócz powyższych funkcji, Cz. Kupisiewicz wyróżnia również funkcję kształcącą środków dydaktycznych, która polega na rozwijaniu zdolności poznawczych, uczuć i woli uczniów, a także funkcję dydaktyczną, która ma kluczowe znaczenie w procesie zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów. Pełni ona istotną rolę w utrwalaniu omówionego materiału, weryfikacji hipotez, a także pozwala na sprawdzenie stopnia opanowania wiedzy i umiejętności (Kupisiewicz, 2012). F. Bereźnicki też przypisuje środkom dydaktycznym funkcję poznawczą oraz praktyczną (kształcącą), a ponadto wyszczególnia funkcję weryfikacyjną, która polega na sprawdzeniu poprawności rozwiązania problemu poprzez weryfikację hipotez, które zostały wcześniej założone (2015, s. 196). Kolejną funkcją, jaką przywołuje ten autor, jest funkcja emocjonalno-motywacyjna, która polega na stymulowaniu pozytywnych uczuć i zainteresowania

tematem nauczania, co w efekcie zwiększa motywację do nauki. Te funkcje wzajemnie się uzupełniają i łączą ze sobą, tworząc całość, spełniając tym funkcję dydaktyczną (Ibidem, 2015, s. 196).

Bogactwo środków dydaktycznych wspomagających proces nauczania wyraźnie wzrosło. Mogą one być efektywnym wsparciem we wszystkich ogniwach procesu kształcenia, pełniąc przy tym funkcję wprowadzającą i motywującą, która polega na organizowaniu sytuacji problemowych, co pozwala na przygotowanie uczniów do aktywnej pracy na zajęciach szkolnych. Kolejną jest funkcja źródłowa i weryfikacyjna. W tym przypadku środki dydaktyczne występują jako główne źródło wiedzy i są materiałem do weryfikacji początkowych hipotez (Ibidem, 2015, s. 196-197). Funkcja syntetyzująca i utrwalająca to kolejna ważna funkcja środków dydaktycznych. W tym przypadku są one traktowane jako pomoc w tworzeniu pewnych uogólnień, syntez oraz struktur wiedzy, a także w utrwaleniu poznanego zakresu materiału. Funkcja zastosowawcza i wdrożeniowa polega na połączeniu teorii z praktyką. Środki dydaktyczne pozwalają na pokazanie wzorów wykonania pewnych określonych czynności, co z kolei może ułatwić zrozumienie danej treści. Ostatnią z przywoływanych funkcji jest funkcja kontrolno-oceniająca. Dzięki niej nauczyciele są w stanie sprawdzić, jak dobrze uczniowie opanowali daną tematykę, a także jakie umiejętności i wiedzę zyskali w procesie nauki. Z tego też względu środki dydaktyczne stanowią kluczowy element procesu kształcenia, który pozwala na skuteczne i efektywne przekazywanie wiedzy oraz umiejętności uczniom (Ibidem, s. 196-197). Współczesna dydaktyka posunęła się dalej w modernizacji środków dydaktycznych. Dzięki postępowi techniki możliwe stało się wykorzystanie środków, które zastępują większość obowiązków nauczycieli, a nawet część zadań uczących się, stając się w pewnym sensie samodzielnymi środkami-metodami. Jednak te środki, takie jak radio, magnetofon, gramofon, telewizja czy maszyny dydaktyczne, nie mogą funkcjonować bez zaangażowania nauczycieli. W audycjach radiowych czy telewizyjnych występuje nauczyciel, który przygotowuje teksty programów i może być wybitnym specjalistą, z powodzeniem zastępującym nauczycieli. Duże zainteresowanie dydaktyków budzi związek pomiędzy procesem kształcenia a wykorzystywanymi środkami dydaktycznymi. Ich pozytywny wpływ na wyniki kształcenia przyczynia się do ich dynamicznego rozwoju i coraz szerszego stosowania w szkołach na całym świecie (Okoń, 2003, s. 286-287). Z uwzględnieniem tego związku należy przyjrzeć się podstawowym funkcjom procesu kształcenia oraz wsparciu, jakie otrzymuje od środków technicznych.

Według W. Okonia, istnieje kilka istotnych, choć nie jedynych, funkcji procesu kształcenia, do których należą: umożliwienie uczącym się poznania otaczającej ich rzeczywistości, zdobycie wiedzy na temat tej rzeczywistości, kształtowanie postaw i uczuć wobec niej, a także wdrożenie ich do działalności przetwarzającej rzeczywistość. Z uwagi na rolę, jaką odgrywają środki dydaktyczne w wzmacnianiu tych funkcji, można mówić o 4 funkcjach samych środków. Środki te ułatwiają i pogłębiają zatem: poznawanie rzeczywistości oraz wiedzy o niej, kształtowanie postaw i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości, a także rozwijanie działalności, która przyczynia się do przekształcania rzeczywistości (Ibidem, s. 287). J. Półturzycki przypisuje środkom dydaktycznym funkcję informacyjną, co oznacza, że dostarczają one informacji i treści edukacyjnych, umożliwiając uczniom zdobywanie wiedzy. Kolejną istotną funkcją jest funkcja ilustracyjna, która pozwala na ilustrowanie abstrakcyjnych koncepcji lub

pojęć za pomocą konkretnych przykładów, obrazów, diagramów itp. Półturzycki wskazuje także na funkcję motywacyjną środków dydaktycznych, zauważając, że mogą one motywować uczniów do nauki, tworząc atrakcyjne oraz interesujące doświadczenia edukacyjne. Funkcja ułatwiania zrozumienia jest także istotna, gdyż środki dydaktyczne pomagają uczniom lepiej zrozumieć materiał poprzez wizualizację, demonstrację lub eksperyment. Półturzycki wymienia również funkcję diagnostyczną, która pozwala na ocenę postępów uczniów i identyfikację obszarów wymagających dodatkowej uwagi. Nieodłączną funkcją środków dydaktycznych jest także funkcja interaktywna, która wspomaga interakcję między uczniami i nauczycielami, co może sprzyjać lepszemu zrozumieniu i przyswajaniu materiału. Kolejnym aspektem jest funkcja wspomagania uczenia się, gdzie narzędzia dydaktyczne pomagają uczniom aktywnie uczestniczyć w procesie uczenia się, angażując ich w różne aktywności. Ostatnią z wymienionych przez Półturzyckiego funkcji jest funkcja kształtowania umiejętności praktycznych. Środki dydaktyczne wspomagają uczniów w rozwoju konkretnych umiejętności, np. umiejętność rozwiązywania problemów lub obsługi urządzeń (Półturzycki, 2007, s. 250-251).

Reasumując wszystkie aspekty omawianego zjawiska, można rzec, że środki dydaktyczne pełnią różnorodne funkcje, które wzajemnie się ze sobą łączą i uzupełniają. Można wyciągnąć wniosek, że środki dydaktyczne pełnią następujące funkcje: poznawczą, wspomagającą myślenie, zastępującą, kształcącą, dydaktyczną, weryfikacyjną, a także emocjonalno-motywacyjną. Środki dydaktyczne ułatwiają oraz pogłębiają poznanie rzeczywistości, wiedzę o niej, pomagają w kształtowaniu postaw oraz emocjonalnego stosunku do rzeczywistości, a także wspomagają rozwijanie działalności przekształcającej daną rzeczywistość. Ponadto środki dydaktyczne przekazują informacje przez transmisję treści oraz rozwijają umiejętności poznawcze i umysłowe. Pełnią również funkcje: motywacyjną, ilustratywną czy interaktywną. Omówione funkcje środków dydaktycznych pozwolą na lepsze zrozumienie ich roli, jaką odgrywają w procesie nauczania i ich znaczenia dla skutecznej edukacji. Dodać należy, że środki dydaktyczne pełnią szereg ról w procesie edukacji, co podkreśla ich fundamentalne znaczenie dla kompleksowego rozwoju jednostki. Ich istotność będzie bowiem wrastać wraz z postępem technologicznym, zwłaszcza w obszarze technik komputerowych.

1.2. Pozytywne i negatywne aspekty wykorzystywania wybranych środków dydaktycznych z uwzględnieniem multimediów

Warsztat pracy współczesnego nauczyciela charakteryzuje się bogatym zestawem programów multimedialnych, odpowiednim sprzętem komputerowym i pomocami naukowymi, które wykorzystywane są w celu ułatwiania oraz ubarwiania procesu kształcenia (Siemieniecki, Lewandowski, 2001, s. 125). Warto zaznaczyć, że w obecnych czasach tradycyjne tablice kredowe zostają zastąpione przez tablice interaktywne, a papierowe podręczniki swoją alternatywę odnajdują w multibookach. W szkołach nauczyciele coraz częściej wzbogacają swoje zajęcia m.in. poprzez wykorzystywanie multimedialnych programów (Kawiak, 2018, s. 154-159). Biorąc pod uwagę wspomniane zmiany, w tym podrozdziale zostaną przedstawione różnorodne aspekty, jakie niesie za sobą wykorzystywanie środków dydaktycznych z uwzględnieniem multimediów, takich jak: podręcznik, multibook, tablica interaktywna, komputer oraz programy multimedialne. Przedstawione zostaną najpierw pozytywne aspekty wykorzystywania wymienionych środków dydaktycznych, a w dalszej części ukazane są negatywne aspekty, jakie mogą wynikać z wykorzystywania wspomnianych środków dydaktycznych.

Rozważania należy zacząć od ukazania pozytywnych aspektów wykorzystywania podręczników, gdyż jest to najbardziej powszechny środek dydaktyczny wykorzystywany w procesie nauczania-uczenia się. Bardzo ważną zaletą papierowych podręczników jest ich prostota konstrukcyjna. Ten środek dydaktyczny nie potrzebuje żadnych skomplikowanych czy kosztownych urządzeń. Zawarta w nim terminologia i sposób prezentacji danych zagadnień ma znaczenie dla kształtowania się przedmiotowego języka i wyobrażeń ucznia. Jest to środek, do którego zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają bezpośredni dostęp (Mezer-Brelińska, Skrzypczak, 2012, s. 179-180).

Multibook, dzięki swojej wszechstronnej konstrukcji, umożliwia wykorzystywanie zarówno tradycyjnych mediów, takich jak encyklopedie czy słowniki, jak i nowoczesnych technologii. Wydawnictwa często oferują multibooki w pakietach, co pozwala uczniom na pracę w domu w sposób zbliżony do tego na lekcji. Nauczyciele zauważają, że multibook uatrakcyjnia lekcje i ułatwia uczniom zrozumienie omawianych treści przez liczne multimedialne elementy, angażujące różne receptory. Aby w pełni wykorzystać jego potencjał, potrzebny jest dostęp do komputera, rzutnika i tablicy interaktywnej (Czerski, 2013, s. 198-200).

Tablica interaktywna przyczynia się do większego skupienia i zaangażowania uczniów na zajęciach, co wpływa na szybsze przyswajanie treści i rozwijanie kreatywności (Ziółkowski, 2015, s. 72). Zastosowanie tego narzędzia wpływa również na poprawę pamięci i rozwój logicznego myślenia (Ciemcioch, 2016, s. 201-203). Uczniowie, nawet ci bardziej wycofani, chętniej biorą udział w zajęciach dzięki interakcji z tablicą (Ibidem, s. 201-203). Komputer multimedialny, jako kolejne narzędzie dydaktyczne, przyciąga uwagę uczniów, stymulując ich aktywność i zainteresowanie nauką (Janczyk, Sznirch, 2011, s. 285-286), a dodatkowo wspiera rozwój umiejętności związanych z przetwarzaniem informacji, logicznym myśleniem oraz kodowaniem (Molga, 2013, s. 120). Integracja różnych mediów w komputerze sprzyja generowaniu wirtualnych doświadczeń, co z kolei pozytywnie wpływa na motywację do nauki (Skibska, 2014, s. 385).

Komputery pełnią obecnie rolę nie tylko narzędzi rozrywkowych, ale także zaawansowanych narzędzi edukacyjnych, umożliwiając nauczycielom tworzenie interaktywnych lekcji, które angażują uczniów oraz ułatwiają zrozumienie trudnych zagadnień (Skibska, 2014, s. 385). Dzięki dostępowi do Internetu i multimedialnych programów edukacyjnych, komputery pozwalają na badanie różnych dziedzin nauki i poszerzanie wiedzy. Programy multimedialne, zwłaszcza te dedykowane edukacji matematycznej, oferują interaktywne ćwiczenia, które rozwijają zdolności poznawcze uczniów, łącząc naukę z zabawą. Uczniowie mogą śledzić swoje postępy, co motywuje ich do dalszej pracy i podejmowania nowych wyzwań. Tego typu technologie przygotowują uczniów do skutecznego korzystania z nowoczesnych narzędzi i rozwijają umiejętności cyfrowe, które są coraz bardziej istotne we współczesnym świecie. Wykorzystanie komputerów oraz programów multimedialnych w edukacji staje się zatem niezbędne w procesie nauczania (Ibidem).

Warto dodać, że do pozytywnych aspektów wykorzystywania multimedialnych środków można zaliczyć również pogładowe spojrzenie na przekazywane treści, uatrakcyjnienie procesu nauczania i zwiększenie aktywności podczas przyswajania nowej wiedzy (Szymczak, Marchel, 2014, s. 6). Ponadto zastosowanie multimedialnych środków dydaktycznych redukuje czas pracy i podnosi efekty nauczania (Lenik, 2011, s. 161).

Wykorzystywanie środków dydaktycznych, pomimo wielu zalet i korzyści, wiąże się również z pewnymi ryzykami i wyzwaniem w kontekście edukacji. Potencjalne aspekty negatywne obejmują nie tylko kwestie techniczne i finansowe, ale także kwestie związane z wychowaniem i edukacją.

Według badań A. Wasilewskiej, niektóre podręczniki do klas początkowych są uznawane za infantylne i cechuje je zbyt duża prostota przedstawianiu zjawisk otaczającego świata (Wasilewska, 2006, s. 197). M. Nowicka w swoich badaniach odnosi się również do fikcyjnego, uogólniającego świata opisanego w podręcznikach (Nowicka, 2005, s. 97), który narzuca uproszczone znaczenia i ogranicza krytyczne myślenie uczniów. W edukacyjnych propozycjach podręcznikowych często prezentuje się matematykę jako zestaw szablonowych problemów rachunkowych w formie zadań, co prowadzi do zubożenia umiejętności myślenia matematycznego (Kalinowska, 2010). Treści podręczników ignorują te dynamiczne ewolucje w wykorzystaniu technologii cyfrowej przez najmłodszych uczniów. Przygotowuje się ich do życia w świecie bardziej zbliżonym do poprzedniej generacji, pomijając aktualne zmiany (Adrian, Kalinowska, 2018, s. 66).

Najczęstszymi wskazywanymi przez nauczycieli wadami multibooka są trudności w jego uruchamianiu, brak możliwości wyszukiwania, wydłużenie czasu pracy, ale też ograniczona możliwość niektórych ćwiczeń (Czerski, 2013, s. 200).

Trudności w korzystaniu z tablic interaktywnych wiążą się przede wszystkim z brakiem umiejętności podłączenia sprzętu, posługiwania się oprogramowaniem, jak również zastosowania tego środka w procesie kształcenia. Nauczyciele cechują się też negatywnym nastawieniem do wykorzystywania nowoczesnych środków dydaktycznych, a przy tym boją się, że zostaną ośmieszeni. Negatywnym aspektem jest także brak czasu na przygotowanie pomocy dydaktycznych, a także możliwości pracy w wypadku, kiedy zgubi się pisak (Ciemcioch, 2016, s. 203). Można zauważyć, że trudności w wykorzystywaniu tablic nie wynikają tylko ze strony nauczyciela, ale również samego sprzętu.

Praca z komputerem, kiedy nie jest odpowiednio kontrolowana, może stać się przyczyną nerwic, lęków oraz niewłaściwych postaw korzystających z tego środka dydaktycznego. Dzieje się tak, gdyż praca ta jest pozbawiona kontaktu nauczyciela z uczniem. Należy traktować go więc jako wspomagający środek w procesie nauczania, ponieważ nie jest on w stanie zastąpić nauczyciela (Lenik, 2011, s. 161). Ponadto złe użycie komputera może negatywnie wpłynąć na zdrowie, tj. pogorszenie wzroku, zakłócenia w układzie nerwowym oraz uzależnienie, co wiąże się dodatkowo z izolacją użytkownika, a wtedy uczeń nie szuka kontaktu z ludźmi. Długie przebywanie przed komputerem wpływa negatywnie na pamięć oraz niewywiązywanie się ze swoich obowiązków, co zmniejsza efektywność procesu edukacji (Ordon, Skoczyła-Krotla, 2002, s. 106).

Programy multimedialne często posiadają niezrozumiałe i błędne zadania, częściej są też niedostosowane do możliwości poznawczych ucznia (Bednarska, 2020, s. 86). Ponadto bez zachęty osoby korzystające z programów mogą nie wykazywać chęci do pokonywania trudności i rezygnują z wysiłku intelektualnego, który z kolei jest nieodłącznym elementem procesu nauczania (Ibidem, s. 67).

Podsumowując dotychczasowe rozważania – wykorzystywanie środków dydaktycznych niesie za sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Środki dydaktyczne mogą pobudzać samodzielne myślenie przez rozwiązywanie problemów, nauczać i doskonalić praktyczne umiejętności, motywować i koncentrować uczniów do nauki, pobudzać różne zmysły w procesie nauczania. Pozwalają również jednocześnie uczyć się i bawić. Należy nadmienić także, że środki dydaktyczne wiążą się z brakiem umiejętności ich wykorzystywania, czasu na ich przygotowanie czy oddania pełni rzeczywistości. Można również zauważyć, że nie każdy środek dydaktyczny można w pełni wykorzystać bez użycia innego środka dydaktycznego. Multibook bez dostępu do komputera i rzutnika nie jest w stanie w pełni, bądź wcale, ukazać swoich wszystkich możliwości. Dlatego bardzo ważne jest łączenie środków dydaktycznych, aby móc dostatecznie wykorzystać ich zasoby.

2. Metodologia badań własnych

Celem badań własnych było poznanie funkcji pełnionych przez środki dydaktyczne w edukacji matematycznej oraz pozytywnych i negatywnych aspektów dostrzeganych przez nauczycieli klas I-III w wykorzystywaniu środków dydaktycznych w edukacji matematycznej.

W formie pytań, które umożliwiły pogłębić tę tematykę, zostały sformułowane następujące problemy badawcze:

1. Jakie funkcje pełnią środki dydaktyczne w edukacji matematycznej uczniów klas I-III?
2. Jakie pozytywne i negatywne aspekty dostrzegają nauczyciele klas I-III w wykorzystywaniu środków dydaktycznych w edukacji matematycznej?

Na potrzeby badań wyszczególniono szczegółowe hipotezy badawcze:

H.1 Funkcje pełnione przez środki dydaktyczne w edukacji matematycznej w opinii badanych nauczycieli są różne, jednak funkcja ułatwiania zrozumienia ma najwięcej zaznaczeń przy wyborze najważniejszej funkcji środków dydaktycznych.

H.2 Pozytywne i negatywne aspekty związane z wykorzystywaniem środków dydaktycznych, zwłaszcza multimediiów, dostrzega większość badanych nauczycieli klas I-III. Większość badanych nauczycieli wskazuje na zwiększenie koncentracji i motywacji uczniów i rozwijanie pojęć matematycznych jako pozytywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych, a jednocześnie większość z nich wskazuje na negatywne aspekty związane z brakiem wyposażenia sali w odpowiedni sprzęt oraz brakiem czasu na przygotowanie pomocy dydaktycznych.

Dla potrzeb przeprowadzenia badań skierowanych do nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, w ramach której została użyta technika sondażu z zastosowaniem anonimowej ankiety.

Narzędziem badawczym skierowanym do nauczycieli klas I-III był samodzielnie opracowany kwestionariusz ankiety, w którym znajdowały się pisemnie zadawane respondentom pytania. Na potrzeby badań własnych w kwestionariuszu ankiety zostały skonstruowane 2 pytania koniunktywno-półotwarte.

Grupę badawczą stanowili nauczyciele klas I-III uczący w szkołach podstawowych publicznych na terenie powiatu nowosądeckiego i nauczyciele klas I-III z całej Polski, gdyż kwestionariusz ankiety dla nauczycieli umieszczono ponadto w Internecie na forach przeznaczonych dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w celu zwiększenia liczby

osób badanych. Kryteriami, które zdecydowały o selekcji platform dla rozmieszczenia ankiety, były: bliskość tematyczna do obszaru badawczego, dynamika, a także poziom zaangażowania nauczycielskiej społeczności online i serwisy internetowe popularne wśród nauczycieli aktywnie z nich korzystających. Wobec tego zdobyto odpowiedzi od 127 respondentów. Największa część badanych (37,80%) to nauczyciele klasy II, a kolejne 32,28% – klasy I. Najmniej badanych nauczycieli uczyło klasę III (29,92%). Największą część badanych nauczycieli klas I-III stanowili nauczyciele ze stażem pracy mieszczącym się w przedziale od 1 roku do 5 lat (58 badanych, co stanowi 45,67%). A. Szkolak (2013) przeprowadziła badania, które wskazują, że najwyższe wyniki ocen w zakresie własnych kompetencji informatyczno-medialnych dotyczą tych nauczycieli, którzy mają krótki staż pracy, tj. nie dłuższy niż 5 lat. Pokazują również, że im dłuższy staż pracy, tym niższe kompetencje informatyczno-medialne (Szkolak, 2013, s. 129). Można więc wnioskować, że na forach internetowych, które wymagają wspomnianych umiejętności, w większości są nauczyciele z krótkim stażem pracy, stąd owe wyniki przeprowadzonych badań. Pozostali nauczyciele, blisko co trzeci, to nauczyciele ze stażem pracy 6-10 lat (35 badanych, co stanowi 27,56%). Dłuższy staż pracy odznaczał 34 nauczycieli (26,77%), przy czym 18,90% to nauczycieli ze stażem pracy od 16-20 lat (24 badanych).

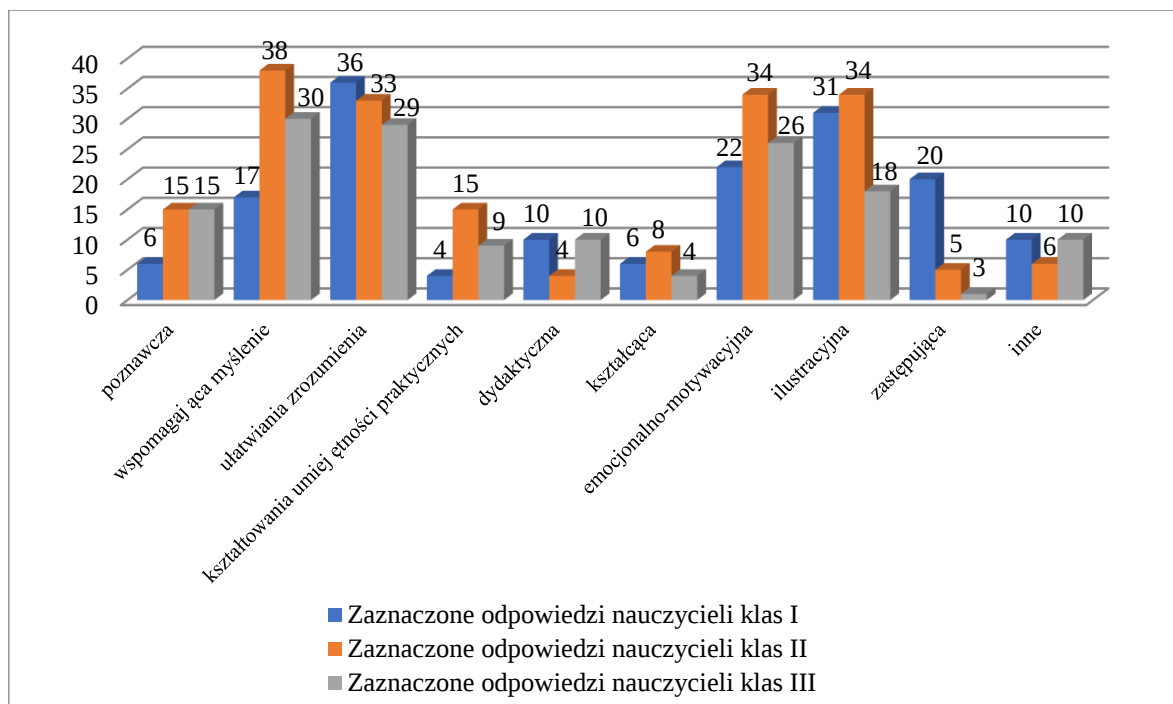
Badania zostały przeprowadzone w lutym oraz marcu bieżącego 2024 roku z udziałem 127 osób – nauczycieli klas I-III z całej Polski. Ankieta dla nauczycieli została przeprowadzona za pośrednictwem Formularza Google. Zebrane materiały posłużyły jako podstawa do szczegółowej analizy danych, której wyniki ukazano poniżej.

3. Analiza wyników badań własnych

Analiza wyników badań pozwoliła na poznanie funkcji pełnionych przez środki dydaktyczne w edukacji matematycznej uczniów klas I-III i na poznanie pozytywnych oraz negatywnych aspektów dostrzeganych przez nauczycieli klas I-III w wykorzystywaniu środków dydaktycznych w edukacji matematycznej.

3.1. Funkcje pełnione przez środki dydaktyczne w edukacji matematycznej uczniów klas I-III

Analiza wyników badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas I-III pozwoliła na identyfikację przez respondentów 4 kluczowych funkcji, które środki dydaktyczne pełnią w nauczaniu matematyki na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wykres 1 ukazuje rozkład odpowiedzi.



Wykres 1. Funkcje pełnione przez środki dydaktyczne w edukacji matematycznej uczniów klas I-III według odpowiedzi badanych nauczycieli (N=127*).

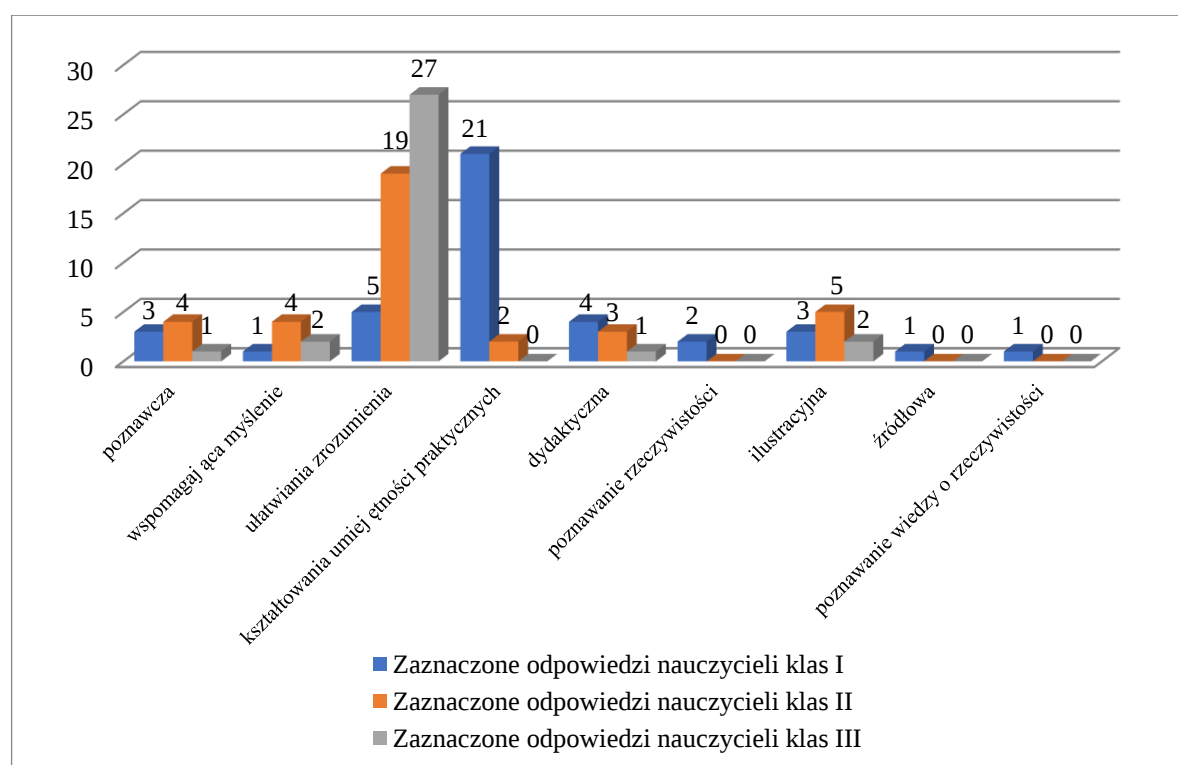
Źródło: badania własne.

* Respondenci mieli zaznaczyć 4 odpowiedzi, dlatego suma liczb zaznaczeń wynosi 508, co stanowi 100% wszystkich zaznaczonych odpowiedzi.

Najczęściej wybieraną funkcją przez respondentów jest funkcja ułatwiania zrozumienia, która została zaznaczona 98 razy (19,29%). Co więcej, była ona najczęściej wybierana przez badanych nauczycieli klas I (36 zaznaczeń, co stanowi 7,09%). Warto wspomnieć, że badanych nauczycieli klas I było łącznie 41, co świadczy o tym, że tylko 5 osób (12,20%) należących do tej grupy nie zaznaczyło tej odpowiedzi. Można śmiało stwierdzić, że dla badanych nauczycieli klas I funkcja ta jest znacząca. Jest również zgodna z teorią obciążenia poznawczego Swellera, która podkreśla znaczenie upraszczania materiału edukacyjnego w celu uniknięcia przeciążenia poznawczego u uczniów. Nawiązując do wcześniejszych wyników badań własnych, które ukazują wykorzystywanie programów multimedialnych edukacyjnych przez badanych nauczycieli (75 nauczycieli, co stanowi 59% badanych), mogą oni, ze względu na dużą popularność tej funkcji środków dydaktycznych (wskazuje na to liczebność badanych nauczycieli [77,17%], którzy wskazali tę funkcję), wykorzystywać teorie obciążenia poznawczego w projektowaniu oraz wykorzystywaniu multimedialnych materiałów edukacyjnych (Ciesielska, Szczepanowski, 2019, s. 75-91). Drugą co do liczby zaznaczeń wybieraną funkcją przez badanych nauczycieli jest funkcja wspomagająca myślenie, która została wybrana 85 razy, co stanowi 16,73%. Była ona najczęściej wybierana przez badanych nauczycieli klas II (7,48%). Trzecią najczęściej wskazywaną funkcją przez badanych nauczycieli klas I-III była funkcja ilustracyjna, która została wybrana 83 razy (16,34%). Co więcej, badani nauczyciele klas II wskazali na nią 34 razy, co stanowi ponad 40% wszystkich zaznaczeń. Taką samą ilością zaznaczeń badani nauczyciele klas II wskazali na funkcję emocjonalno-motywacyjną, która została wybrana 82 razy (16,14%). Choć jest na czwartym miejscu pod względem liczebności zaznaczeń, podkreśla znaczenie

angażowania uczniów na poziomie emocjonalnym oraz motywowania ich do nauki. Pozostałe zaznaczane funkcje to funkcja poznawcza, która została wybrana 36 razy, co stanowi 7,09% wszystkich odpowiedzi, zastępująca oraz kształtowania umiejętności praktycznych z ilością wyborów w liczbie po 28 (łącznie 11,02%), dydaktyczna, którą zaznaczono 24 razy (4,72%), a także kształcąca, którą zaznaczono 18 razy (3,54%). Pozostali zaznaczyli inne funkcje (5,12%). W związku z tym, że liczba zaznaczeń tych funkcji jest mała, umieszczono je w kategorii inne. Należą do niej funkcje: poznawanie rzeczywistości (7 zaznaczeń, co stanowi 1,38%), poznawanie wiedzy o rzeczywistości, kształtowanie emocjonalnego stosunku do rzeczywistości oraz funkcja źródłowa były wskazywane po 5 razy (łącznie stanowi to 2,95%). Dwa zaznaczenia (0,39%) tyczyły się działania przetwarzającego rzeczywistość.

Ważnym aspektem dotyczącym problemu badawczego było również poznanie najważniejszej funkcji, zdaniem badanych nauczycieli, jaką pełnią środki dydaktyczne wykorzystywane w edukacji matematycznej uczniów klas I-III. Respondenci mogli zaznaczyć tylko 1 odpowiedź. Rozkład udzielonych odpowiedzi przedstawia wykres 2.



Wykres 2. Najważniejsza funkcja spośród pełnionych przez środki dydaktyczne wykorzystywane w edukacji matematycznej uczniów klas I-III według odpowiedzi badanych nauczycieli (N=127).

Źródło: badania własne.

Według badanych nauczycieli klas I-III najważniejszą funkcją jest funkcja ułatwiania zrozumienia. Została ona wybrana 51 razy (40,16%) przez respondentów. Co więcej, funkcja ta była wybierana jako najważniejsza w klasie II (19 wyborów, co stanowi 14,96%) i w klasie III (27 wyborów, stanowiących 21,26%). Na drugim miejscu, według liczby zaznaczeń, znalazła się funkcja kształtowania umiejętności praktycznych – została wybrana 23 razy (18,11%) przez badanych nauczycieli klas I-III, a co więcej, jest ona najważniejszą funkcją wybieraną w klasie I, na co wskazuje 21 zaznaczeń (16,54%).

Badani nauczyciele wskazywali także na takie funkcje, jak funkcja ilustracyjna (10 zaznaczeń, co stanowi 7,87%), poznawcza (8 zaznaczeń – 6,30%), wspomagająca myślenie (którą wskazano 7 razy – 5,51%), dydaktyczna (8 zaznaczeń – 6,30%), poznawanie rzeczywistości (2 razy – 1,57%). Funkcja źródłowa i poznawanie wiedzy o rzeczywistości były wybierane po jednym razie (obie przez nauczycieli klasy I) (1,57%). Co więcej, funkcje te były wskazywane na takim samym poziomie przez badanych nauczycieli klas I-III.

Podsumowując, można zauważyć, że najczęściej wybieranymi przez badanych nauczycieli funkcjami pełnionymi przez środki dydaktyczne w edukacji matematycznej, były: funkcja ułatwiania zrozumienia, wspomagająca myślenie, ilustracyjna i emocjonalno-motywacyjna, przy czym za najważniejszą, uwzględniając liczbę zaznaczeń badanych (51, co stanowi 40,16%), uznano funkcję ułatwiania zrozumienia. Po dokonaniu analizy kwestionariusza ankiety dla nauczycieli można powiedzieć, że hipoteza H.1 potwierdziła się całościowo. Potwierdziło się, że badani nauczyciele klas I-III przypisują środkom dydaktycznym w edukacji matematycznej rozmaite funkcje, a najważniejszą z nich, wskazaną przez większość badanych nauczycieli, była nie tylko funkcja ułatwiania zrozumienia, lecz także funkcja kształtowania umiejętności praktycznych.

3.2. Pozytywne i negatywne aspekty dostrzegane przez nauczycieli klas I-III w wykorzystywaniu środków dydaktycznych w edukacji matematycznej

Wykorzystywanie środków dydaktycznych w edukacji matematycznej uczniów klas I-III wiąże się też z pewnymi wyzwaniem. Analiza wyników badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas I-III pozwoliła na zidentyfikowanie kluczowych pozytywnych i negatywnych aspektów, jakie dostrzegają respondenci w wykorzystywaniu środków dydaktycznych z uwzględnieniem multimediów w edukacji matematycznej (tabela 1).

Tabela 1

Pozytywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych w edukacji matematycznej uczniów klas I-III w opinii badanych nauczycieli (N=127)*

Zaznaczone odpowiedzi nauczycieli klas I-III	Badani nauczyciele			
	klas I	klas II	klas III	Razem
rozwijają pojęcia matematyczne	13	29	29	71
uczniowie są skoncentrowani i zmotywowani do nauki	3	7	8	18
pobudzają różne zmysły w procesie nauczania	23	12	8	43
lekcje stają się dynamiczne	4	7	3	14
umożliwiają pogłębione spojrzenie na przekazywane treści	1	4	6	11
doskonalą praktyczne umiejętności	8	7	8	23
nauczają praktycznych umiejętności	4	4	5	13
uczniowie są bardziej kreatywni	2	3	3	8
zwiększają aktywność podczas przyswajania nowej wiedzy	1	4	4	9
pozwalają jednocześnie uczyć się i bawić	19	8	8	35
pobudzają samodzielne myślenie poprzez rozwiązywanie problemów	23	16	23	62
podnosi się poziom zapamiętywania i logicznego myślenia u uczniów	4	5	2	11
podnoszą efekty nauczania	27	21	13	61
Razem	132	127	120	379

* Respondenci mogli zaznaczać więcej niż 1 odpowiedź, dlatego suma zaznaczeń wynosiła 379, co stanowi 100% wszystkich zaznaczonych odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Pierwszą istotną zaletą, wskazaną 71 razy (18,73% zaznaczeń) przez badanych nauczycieli klas I-III, jest rozwijanie pojęć matematycznych. Jest to najliczniejsza liczba zaznaczonych odpowiedzi w tym pytaniu. Nietrudno się nie zgodzić, że wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych pozwala na lepsze zrozumienie abstrakcyjnych koncepcji matematycznych przez uczniów.

Kolejną istotną zaletą, na którą respondenci zwrócili uwagę, jest pobudzanie samodzielnego myślenia poprzez rozwiązywanie problemów. Zaletę tę wybrano aż 62 razy (16,36%). Niemal taką samą ilość zaznaczonych odpowiedzi, gdyż aż 61 (17,68%), zdobyła zaleta o podnoszeniu efektów nauczania. Należy zwrócić uwagę na fakt, że miała ona największą ilość zaznaczeń przez nauczycieli klas I (27 zaznaczeń, co stanowi 7,12%). W klasie II zaznaczono ją 21 razy (5,54%), a w klasie III – 13 razy (3,43%). Wniosek, jaki można wysunąć z tego zdania, to że wśród nauczycieli klas I-III istnieje powszechne uznanie tej konkretnej zalety, przy czym wydaje się, że jest ona bardziej doceniana w klasach niższych, a liczba zaznaczeń maleje wraz z awansem uczniów do wyższych klas.

Kolejną znaczącą zaletą wskazaną przez respondentów jest pobudzanie różnych zmysłów w procesie nauczania – została ona wybrana 43 razy (11,35%). Porównując liczbę zaznaczonych odpowiedzi przy tej zalecie przez nauczycieli klas I-III, można zauważyć, że najwięcej zaznaczeń było w klasie I – zaleta ta została wybrana przez respondentów 23 razy (6,09%), w II klasie 13 razy (3,43%), a w klasie III tylko 8 razy (2,11%). Można zauważyć, że liczba zaznaczeń przy tym aspekcie w klasie I stanowi ponad połowę liczby wszystkich zaznaczeń w badanych klasach. Można przypuszczać, że badani nauczyciele klas I są świadomi, że najlepiej jest najwcześniej rozpoznać style uczenia się uczniów. Co więcej, w klasach młodszych, takich jak klasa I, nauczyciele często mają więcej czasu i możliwości, aby indywidualnie obserwować uczniów, a także poznawać ich preferencje czy style uczenia się. Stopniowo malejący wybór w pozostałych klasach może świadczyć o tym, że nauczyciele niekoniecznie już zwracają uwagę na tę zaletę, ponieważ ten aspekt był dla nich ważniejszy w klasie I. Można zauważyć, że zarówno zaleta mówiąca o podnoszeniu efektów nauczania, jak też zaleta mówiąca o pobudzaniu różnych zmysłów w procesie nauczania, były w klasie I wybierane najwięcej razy w porównaniu do klas II i III. Wynikać to może z faktu, że zalety te wzajemnie się uzupełniają. Właściwości, które przeważają u jednostki, umożliwiają nam zidentyfikowanie sposobu, w jaki uczy się, co z kolei podnosi skuteczność procesu nauki (Rambowicz, 2016, s. 278). Wyniki wyborów zalet świadczą więc o świadomości integracji celów wykorzystywania środków dydaktycznych przez badanych nauczycieli w edukacji matematycznej, co wynika z podobnej ilości wyborów dostrzeganych zalet.

Kolejną zaletą, wskazaną 35 razy (9,23%) przez respondentów, jest to, że środki dydaktyczne pozwalają jednocześnie uczyć się oraz bawić. Wynik sugeruje, że badani nauczyciele widzą równowagę między nauką a zabawą, co może przyczynić się do lepszego przyswajania wiedzy matematycznej przez uczniów.

Pozostałe wybrane zalety przez badanych nauczycieli mówią o: doskonaleniu praktycznych umiejętności (23 zaznaczeń, co stanowi 6,07%), skoncentrowaniu oraz motywowaniu do nauki przez uczniów (18 zaznaczeń, co stanowi 4,75%), dynamiczności lekcji (14 zaznaczeń, co stanowi 3,69%), nauczaniu praktycznych umiejętności (13 zaznaczeń, co stanowi 3,43%), umożliwianiu pogładowego na przekazywane treści

(11 zaznaczeń, co stanowi 2,90%), podnoszeniu poziomu zapamiętywania i logicznego myślenia u uczniów (11 zaznaczeń, co stanowi 2,90%), zwiększeniu aktywności podczas przyswajania nowej wiedzy (9 zaznaczeń, co stanowi 2,37%). Najmniej było zaznaczeń (8) przy aspekcie, który mówi o tym, że dzięki środkom dydaktycznym uczniowie są bardziej kreatywni.

Można zauważyć, że wszystkie zaznaczane przez badanych pozytywne aspekty dotyczą oddziaływań środków dydaktycznych na jednostkę w wyniku ich wykorzystywania. Chociaż wykorzystywanie środków dydaktycznych wnosi szereg zalet do procesu nauczania matematyki, istotne jest też przyjrzenie się negatywnym aspektom, które mogą nieść ze sobą owe środki. Rozkład odpowiedzi na powyższe pytanie przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Negatywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych w edukacji matematycznej uczniów klas I-III w opinii badanych nauczycieli (N=127)*

Zaznaczone odpowiedzi nauczycieli klas I-III	Badani nauczyciele			
	klas I	klas II	klas III	Razem
brak wyposażenia sali w odpowiedni sprzęt	12	29	23	64
brak finansów na zakup środków dydaktycznych	11	3	9	23
posiadanie błędnych i niezrozumiałych zadań	4	5	9	18
brak umiejętności zastosowania środków dydaktycznych w procesie kształcenia	3	4	2	9
brak umiejętności podłączenia sprzętu	7	4	5	16
brak chęci nauki korzystania z programów/nowych programów	6	12	13	31
brak oddania pełni rzeczywistości	4	4	4	12
niedostosowanie do możliwości poznawczych ucznia	7	8	11	26
brak wzbudzenia zainteresowania wśród uczniów	5	7	3	15
brak czasu na przygotowanie środków dydaktycznych	9	6	7	22
brak chęci do pokonywania trudności	2	5	11	18
brak negatywnych aspektów wykorzystywania środków dydaktycznych	2	3	0	5
zastąpienie bezpośredniego kontaktu między nauczycielem a uczniem	10	9	5	24
Razem	82	99	102	283

* Respondenci mogli zaznaczać więcej niż 1 odpowiedź, dlatego suma zaznaczeń wynosiła 283, co stanowi 100% wszystkich zaznaczonych odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Najczęściej wybieranym negatywnym aspektem jest brak wyposażenia sali w odpowiedni sprzęt – był on wskazany 64 razy (22,61%) przez respondentów i był on na pierwszym miejscu pod względem liczby zaznaczeń badanych nauczycieli w każdej klasie: w I klasie 12 razy (4,24%), w II klasie 29 razy (10,25%), a w III klasie 23 razy (8,13). Można przypuszczać, że badani nauczyciele chcieliby wykorzystywać inne środki albo więcej środków dydaktycznych w edukacji matematycznej, jednak uniemożliwiają im to braki w wyposażeniu sali w odpowiednie sprzęty. Interpretacja ta jest kompatybilna ze wcześniejszą analizą wyników dotyczącą środków dydaktycznych niebędących na wyposażeniu sali, a z których badani nauczyciele chcieliby korzystać. Dzięki temu, z analizy dotychczasowych badań własnych, można przypuszczać, że badani

nauczyciele jako odpowiedni sprzęt mają na myśli sprzęty należące do m.in. środków wzrokowo-słuchowych i automatycznych, ponieważ to ich było najmniej dostępnych w sali. Gdy sala zostanie wzbogacona w owe środki, to przyczynić się do zniwelowania tego negatywnego aspektu.

Kolejnym wybieranym negatywnym aspektem jest brak chęci nauki korzystania z programów/nowych programów – był on wskazany 31 razy (10,95%) przez badanych.

Negatywnym aspektem jest także niedostosowanie do możliwości poznawczych ucznia – aspekt ten został wybrany 26 razy (9,19%) przez respondentów. Wybór tego aspektu potwierdza ważność indywidualizacji w procesie nauczania przez badanych nauczycieli.

Kolejny negatywny aspekt, który respondenci wskazali 24 razy (8,48%), dotyczy zastąpienia bezpośredniego kontaktu między nauczycielem a uczniem.

Brak finansów na zakup środków dydaktycznych stanowi kolejną wadę, którą badani nauczyciele wskazali 23 razy (8,13%). Można przypuszczać, że problem ten częściowo jest rozwiązywany przez wykorzystywanie darmowych dostępnych materiałów w Internecie, po które sięgają badani nauczyciele (66 zaznaczeń, co stanowi 51,97%).

Na takim samym poziomie było wskazanie na brak chęci do pokonywania trudności oraz posiadanie błędnych i niezrozumiałych zadań. Aspekty te były wskazywane po 18 razy (co łącznie stanowi 12,72%) przez badanych respondentów.

Ponadto, 16 razy (5,65%) wskazano na brak umiejętności podłączenia sprzętu. Można przypuszczać, że badani nauczyciele nie wykorzystują dostępnych środków dydaktycznych w wyniku braku odpowiednich kompetencji.

Poza tym ważne jest również zwrócenie uwagi na pozostałe negatywne aspekty wybrane przez badanych nauczycieli: 15 razy (5,30%) wskazano na brak wzbudzenia zainteresowania wśród uczniów, 12 razy (4,24%) na brak oddania pełni rzeczywistości, a 9 razy (3,18%) na brak umiejętności zastosowania środków dydaktycznych w procesie kształcenia. Co ciekawe, 5 razy (1,76%) wskazano na brak negatywnych aspektów wykorzystywania środków dydaktycznych: w klasie I – 2 razy (0,71%), a w klasie II – 3 razy (1,06%). Wszyscy badani nauczyciele klas III dostrzegają negatywne aspekty. Można zauważyć, że wśród badanych są nauczyciele, którzy nie dostrzegają żadnych wad w środkach dydaktycznych.

Przy porównywaniu liczby wskazań negatywnych i pozytywnych aspektów wykorzystywania środków dydaktycznych różnica wynosi aż 96 wyborów, co świadczy o znaczącej przewadze jednego z tych aspektów. Liczba ta niewątpliwie pozwala stwierdzić, że badani nauczyciele zauważają więcej pozytywnych niż negatywnych aspektów wykorzystywania środków dydaktycznych. Można również zauważyć, że w porównaniu do wybieranych pozytywnych aspektów, które głównie dotyczyły oddziaływań na jednostkę, wybierane wady przedstawiają różnorodne problemy zidentyfikowane przez respondentów, odnoszące się do kwestii infrastrukturalnych, finansowych, kompetencyjnych, ale również motywacyjnych. Zatem negatywne aspekty mają tendencję do obejmowania szerszego spektrum problemów niż pozytywne aspekty. Niemniej jednak, istnieje potrzeba zrównoważonego podejścia do wykorzystywania środków dydaktycznych, uwzględniającego zarówno pozytywne, jak też negatywne aspekty, żeby skutecznie radzić sobie z różnorodnymi problemami i wyzwaniem. Po dokonaniu analizy kwestionariusza ankiety dla nauczycieli można powiedzieć, że hipoteza H.2 potwierdziła się częściowo. Potwierdziło się, że większość badanych

nauczycieli dostrzega zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych z uwzględnieniem multimediów w edukacji matematycznej uczniów klas I-III. Na brak negatywnych aspektów wykorzystywania środków dydaktycznych wskazano tylko 5 razy. Nie potwierdziło się, że większość badanych nauczycieli jako pozytywny aspekt wskazuje na zwiększenie koncentracji i motywacji uczniów, ale potwierdziło się, że większość badanych nauczycieli wskazuje na rozwijanie pojęć matematycznych (55,91% badanych). Potwierdziło się również, że większość badanych nauczycieli (50,39%) wskazywało na negatywne aspekty związane z brakiem wyposażenia sali w odpowiedni sprzęt, ale nie na brak czasu na przygotowanie środków dydaktycznych (tę wadę wskazało zaledwie 17,32%).

Podsumowanie

Autorka tekstu postanowiła przeanalizować pozytywne i negatywne aspekty wykorzystywania przez nauczycieli środków dydaktycznych w edukacji matematycznej uczniów klas I-III oraz pełnienia przez nie funkcji.

Rekapitulując odpowiedzi badawcze odnoszące się do funkcji pełnionych przez środki dydaktyczne w edukacji matematycznej uczniów klas I-III, można stwierdzić, że najczęściej wybieranymi funkcjami przez badanych nauczycieli były: funkcja ułatwiania zrozumienia, wspomagająca myślenie, ilustracyjna i emocjonalno-motywacyjna, przy czym za najważniejszą, według ich opinii, uznano funkcję ułatwiania zrozumienia. Po dokonaniu analizy kwestionariusza ankiety dla nauczycieli można powiedzieć, że hipoteza H.1 potwierdziła się całościowo. Badania potwierdziły, że nauczyciele klas I-III przypisują różnorodne funkcje środkom dydaktycznym używanym w edukacji matematycznej. Najważniejszą funkcją, wskazaną przez większość z nich, jest nie tylko funkcja ułatwiania zrozumienia, ale także funkcja kształtowania umiejętności praktycznych.

Odpowiedzi badanych osób dotyczące pozytywnych i negatywnych aspektów wykorzystywania środków dydaktycznych w edukacji matematycznej wskazują na znaczną przewagę pozytywnych aspektów ich wykorzystywania. Badani nauczyciele wskazują w szczególności na: rozwijanie pojęć matematycznych i samodzielnego myślenia przez rozwiązywanie problemów, podnoszenie efektów nauczania, pobudzanie różnych zmysłów w procesie nauczania, pozwalając jednocześnie uczyć się i bawić. Jako negatywne aspekty najczęściej wymieniają: brak wyposażenia sali w odpowiedni sprzęt, brak chęci nauki korzystania z programów/nowych programów, zastąpienie bezpośredniego kontaktu między nauczycielem a uczniem, brak finansów na zakup środków dydaktycznych. Najczęściej wybieranym negatywnym aspektem jest brak wyposażenia sali w odpowiedni sprzęt. Po dokonaniu rzetelnej analizy wyników badań można stwierdzić, że hipoteza H.2 potwierdziła się częściowo. Potwierdziło się, że większość badanych nauczycieli dostrzega zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty wykorzystywania środków dydaktycznych z uwzględnieniem multimediów w edukacji matematycznej uczniów klas I-III. Nie potwierdziło się, że większość badanych nauczycieli jako pozytywny aspekt wskazuje na rozwijanie pojęć matematycznych (55,91% badanych). Potwierdziło się również, że większość z badanych nauczycieli (50,39%) wskazywało na negatywne aspekty związane z brakiem wyposażenia sali w odpowiedni sprzęt, ale nie na brak czasu na przygotowanie środków dydaktycznych (tę wadę wskazało zaledwie 17,32%).

Można wnioskować, że nauczyciele mają zróżnicowane podejście do wyboru środków dydaktycznych, podkreślając znaczenie zarówno klarowności i przystępności treści, jak też angażowania uczniów na wielu poziomach: od intelektualnego, przez wizualny, aż do emocjonalnego i motywacyjnego. Znajomość tych preferencji może być pomocna w projektowaniu skutecznych środków dydaktycznych, które odpowiadają na potrzeby edukacyjne uczniów na różnych etapach ich rozwoju. Warto też skupić się na tworzeniu i korzystaniu z takich środków dydaktycznych, które szczególnie pełnią funkcję ułatwiania zrozumienia, aby zwiększyć efektywność nauczania matematyki na wczesnych etapach edukacji. Dzięki zastosowaniu innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, które pomagają w przyswajaniu nowych pojęć, nauczyciele mogą lepiej dostosować się do indywidualnych potrzeb uczniów, wspierając ich rozwój intelektualny i emocjonalny. Wskazanie niedostosowania do możliwości poznawczych ucznia, jako negatywnego aspektu, potwierdza ważność indywidualizacji w procesie nauczania przez badanych nauczycieli. Po analizie wszystkich wskazanych przez badanych nauczycieli negatywnych aspektów wykorzystywania dydaktycznych środków w edukacji matematycznej, wysunięto wniosek, że kluczowe jest rozwijanie kompetencji nauczycieli, a zwłaszcza kompetencji informatyczno-medialnych, aby maksymalnie wykorzystać potencjał środków dydaktycznych.

Bibliografia

- Adrian, B., Kalinowska, A. (2018). Cyfrowy świat w podręczniku dla klasy pierwszej szkoły podstawowej – analiza treści. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(41), 60-69.
- Bednarska, N. (red). (2020). *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bereźnicki, F. (2015). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ciemcioch, K. (2016). Tablica interaktywna – nowoczesny środek dydaktyczny – wsparciem w edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko). *Konteksty Pedagogiczne*, 1(6), 197-210.
- Ciesielska, M., Szczepanowski, R. (2019). Wykorzystanie teorii obciążenia poznawczego w projektowaniu multimedialnych materiałów edukacyjnych. *Edukacja*, 1(148), 75-95.
- Czerski, W. (2013). Multibook a tradycyjna książka w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(2), 196-202.
- Janczyk, J., Szniarch, A. (2011). Znaczenie multimedialnych programów komputerowych w działalności poradni pedagogiczno-psychologicznej. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 2, 284-289.
- Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać*. Warszawa: CKE.
- Kawiak, E. (2018). Rozwijanie umiejętności matematycznych uczniów za pomocą programów multimedialnych. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 1(23), 154-159.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lenik, Z. (2011). Zastosowanie multimedialnych środków dydaktycznych w procesie nauczania. *Postępy Nauki i Techniki*, 11, 156-163.

- Mezer-Brelińska, K., Skrzypczak, J. (2012). *Ewolucja podręczników szkolnych*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Molga, A. (2013). Nauczanie multimedialne. *Dydaktyka informatyki*, 8, 116-126.
- Nowicka M. (2005). Dziecko w ślepych zaułku socjalizacji szkolnej. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(2).
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ordon, U., Skoczylas-Krotla, E. (2002). Możliwości wykorzystania komputera w edukacji wczesnoszkolnej: szanse i zagrożenia. *Prace Naukowe. Pedagogika*, 11, 101-107.
- Półturzycki, J. (2007). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Adam Marszałek.
- Rambowicz, I. (2016). Style uczenia się uczniów w klasach I-III. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 278-290.
- Siemieniecki, B.F., Lewandowski, W. (2001). *Internet w szkole*. Toruń: Adam Marszałek.
- Skibska, J. (2014). Nowoczesne technologie multimedialne w edukacji dziecka w młodszy wieku szkolnym. W: D. Morańska, K. Wójcik (red.), *Multimedialny wymiar edukacji* (s. 379-390). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe WSB.
- Szkolak, A. (2013). *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*. Kraków: Attyka.
- Wasilewska, A. (2006). Czytanki w elementarzach – zaniedbany obszar refleksji krytycznej. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Ziółkowski, P. (2015). *Teoretyczne podstawy kształcenia. Skrypt dla studentów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.
- Żegnałek, K. (2005). *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.

<https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/16139756e3315ed43ee4588e428300bd>.

Znaczenie aktywności plastycznej dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej i ich pozalekcyjna twórczość plastyczna

(Kinga Frużyńska¹)

Streszczenie

Aktywność plastyczna jest bardzo istotna dla dzieci uczęszczających na zajęcia w trakcie pierwszego etapu edukacyjnego. Nierzadko pozwala na ich rozwój społeczny, emocjonalny, poznawczy, edukacyjny, umiejętności komunikacyjnych, wytwórczych oraz ekspresyjnych, a niekiedy spełnia także funkcję terapeutyczną. Pogląd taki przyjmuje wielu autorów współczesnej literatury pedagogicznej. Interesująca jest zatem opinia, jaką wyrażają w tej kwestii nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, ich uczniowie i rodzice.

Uczniowie klas I-III mają możliwość podejmowania działań plastycznych w szkole podczas zajęć edukacyjnych, lecz zazwyczaj aktywność ta nie kończy się na tym. Dzieci w młodszym wieku szkolnym wyrażają własną twórczość plastyczną też poza obowiązkowymi lekcjami, a nawet poza obszarem szkoły. Dlatego warto jest ustalić, jakie przejawy i formy pozalekcyjnej twórczości podejmują dzieci klas I-III szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: aktywność plastyczna, edukacja wczesnoszkolna, uczniowie, twórczość plastyczna, znaczenie aktywności plastycznej.

Summary

Artistic activity is very important for children attending classes during the first stage of education. It often contributes to their social, emotional, cognitive, educational development, as well as the development of communication, productive, and expressive skills, and sometimes even serves a therapeutic function. This view is shared by many authors of contemporary educational literature. Therefore, the opinion expressed by early childhood education teachers, their students, and parents on this matter is quite interesting.

Students in grades I-III have the opportunity to engage in artistic activities at school during educational classes, but the activity usually does not end there. Children of this age express their own artistic creativity not only during mandatory lessons but also outside of school. Thus, it is worth examining the manifestations and forms of extracurricular creativity in younger school-aged children.

Keywords: visual arts activity, early childhood education, students, artist creation, meaning of artistic activity.

Wprowadzenie

Aktywność plastyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym to aktualne zagadnienie w tematyce pedagogicznej, edukacyjnej i psychologicznej. Nierzadko można dostrzec zaniedbywanie tego rodzaju zajęć, pomimo pełnienia znaczących funkcji w życiu uczniów w tym wieku. Istotne jest zatem, aby w pracy nauczycielskiej potrafić dostrzec znaczenie tej działalności wobec dzieci oraz ich rozwoju, a także wprowadzić ją w interesujący i zachęcający sposób. Ważne jest też, aby pobudzać zainteresowanie aktywnością plastyczną uczniów przez organizację związanych z nią dodatkowych form.

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

Każda aktywność małego człowieka pozostawia pewien ślad w jego życiu. Wobec tego należy zaznaczyć, że działalność plastyczna także posiada pewne znaczenie dla dziecka w młodszy wieku szkolnym. Działalność ta korzystnie oddziałuje na wiele aspektów w rozwoju ucznia, dlatego warto zweryfikować opinie, jakie na ten temat mają badani nauczyciele, uczniowie i rodzice.

Aktywność plastyczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej może dotyczyć zajęć lekcyjnych, na których realizowana jest edukacja plastyczna. Jednakże działalność ta u większości dzieci przenosi się także poza obowiązkowe lekcje. Uczniowie mogą tworzyć prace plastyczne w domu lub na specjalnych zajęciach dodatkowych związanych z plastyką, organizowanych w szkole bądź poza nią.

1. Znaczenie aktywności plastycznej w rozwoju dziecka w młodszy wieku szkolnym

Pierwszy etap edukacji w szkole jest niełatwym czasem dla sporej części dzieci. Początkujący uczeń zmaga się ze zwiększonymi wymaganiami, obejmującymi jego samodzielność, zdolności komunikacyjne czy koncentracyjne. Wiąże się to z potrzebą zapewnienia dziecku odpowiedniego wsparcia. Ważną rolę odgrywa wtedy zastosowanie aktywności plastycznej. Wraz z rozpoczęciem nauki w edukacji wczesnoszkolnej na miejscu spontanicznej, dowolnej nauki pojawia się też konieczność systematycznej nauki. W związku z tym sztuka, której częścią zapewne jest aktywność plastyczna, może być wykorzystywana w tym czasie do wspomagania rozwoju ucznia. Należy również zaznaczyć, że młodszy wiek szkolny to okres wielkich przemian związanych z tożsamością i emocjonalnością. Pomocne wtedy okażą się „narzędzia”, którymi osoba dorosła będzie się posługiwać w celu wsparcia dziecka. Sztuki plastyczne, a więc aktywność plastyczna, posiadają wspomniane wyżej „narzędzia” (Sienkiewicz-Wilowska, 2011, s. 161). Rola aktywności plastycznej jest zatem niezmiernie istotna w rozwoju dziecka w młodszy wieku szkolnym.

Warto w tym miejscu wyszczególnić konkretne „funkcje”, które spełnia omawiana działalność plastyczna w odniesieniu do rozwoju uczniów klas I-III. Z. Czerwosz podkreśla, że „aktywność plastyczna pełni rolę pomostu pomiędzy dzieckiem i światem, jest przejawem psychicznej więzi z ludźmi, z życiem społecznym. Każdy rysunek odsyła nas do dziecka, jego problemów i otaczającego go świata” (1986; za: Zawada, 2014, s. 169). Działania plastyczne podejmowane przez młodego człowieka pozwalają więc na rozwój jego umiejętności komunikacyjnych z rodzicami, rówieśnikami, nauczycielem czy innymi osobami dorosłymi spoza rodziny (Sienkiewicz-Wilowska, 2011, s. 146-154).

Należy zaznaczyć, że aktywność plastyczna oddziałuje też na rozwój społeczny uczniów. E. Dissanayake prezentuje interesującą refleksję na ten temat, mówiąc, że sztuka, a więc także należąca do niej aktywność plastyczna, pojawia się u każdej osoby w trakcie jej rozwoju i procesu socjalizacji. Autorka stwierdza, że sztuka, podobnie jak język, jest wpisana w ludzką naturę² (Dissanayake, 2003, s. 246). Co więcej, w trakcie aktywności plastycznej uczeń niekiedy w swoich pracach odzwierciedla rozmaite relacje społeczne oraz sytuacje, umieszczając w nich siebie. Dzięki takim działaniom poznaje role społeczne pełnione przez ludzi i przez własną osobę. W dodatku uczy się tego, jakie relacje wiążą je z innymi ludźmi. Uczniowie edukacji wczesnoszkolnej mogą rozwijać

² Art in Global Context: An Evolutionary/Functionalist Perspective for the 21st Century. *International Journal of Anthropology* (Dissanayake, 2003, s. 246). Tłumaczenie własne.

się w aspekcie społecznym dzięki aktywności plastycznej także podczas kontaktu z dziełami wielu autorów. W taki sposób mogą „zaznajomić się” z twórcami różnych dzieł (Sienkiewicz-Wilowska, 2011, s. 23).

Działalność plastyczna jest w stanie wspomóc też poznawczy rozwój dziecka. Wówczas, gdy uczniowie w trakcie rysowania (a także tworzenia innych wytworów plastycznych) rozmyślają nad tym, co wykonują w danym momencie, a następnie podejmują próby przedstawienia znaczenia tych prac, zwiększają się ich zdolności intelektualne. Różnorodne działania plastyczne podejmowanie przez dzieci są odzwierciedleniem ich kompetencji poznawczych³ (Piaget, 1956; za: Ofosua Anim, 2012, s. 10).

Istotne jest również to, że aktywność plastyczna pomaga „w usuwaniu napięć i konfliktów psychicznych, przezwyciężać frustrację, zapewniać dzieciom radość i zadowolenie” (Gada, 2002; za: Kunat, 2010, s. 487). Tego rodzaju czynności rozwijają też ich wiarę we własne możliwości, eliminują różnego rodzaju zahamowania, a co więcej – przyczyniają się do rozwoju odwagi, wiary we własne możliwości i pewności siebie (Sienkiewicz-Wilowska, 2011, s. 23). Należy więc wysunąć wniosek, że działalność ta spełnia funkcje terapeutyczne i dotyczące rozwoju emocjonalnego.

Kolejną znaczącą kwestią związaną z rozwojem uczniów klas początkowych przez aktywność plastyczną jest kształtowanie umiejętności wytwórczych, kreacyjnych, a także ekspresyjnych. Pierwsze pojęcie dotyczy powstawania nowego wytworu plastycznego. „Spowodowane jest to tym, że w wyniku procesu twórczego powstaje zazwyczaj jakiś obiekt wizualny lub zjawisko wizualne, coś, co możemy zobaczyć, często także dotknąć – powstaje regularny byt” (Ibidem, s. 20). Funkcja wykonawcza sztuki, a być może także działalności plastycznej, wiąże się z funkcją ekspresyjną. Znaczenie aktywności plastycznej w aspekcie ekspresji obejmuje tworzenie pracy niepowtarzalnej, będącej wynikiem indywidualnej ekspresji (Ibidem, s. 20-22).

Reasumując, według autorów literatury pedagogicznej aktywność plastyczna przyczynia się do wielokierunkowego rozwoju dzieci w młodszy wiek szkolny.

2. Twórczość plastyczna uczniów w młodszy wiek szkolny

„Twórczość” to pojęcie rozumiane jako proces zachodzący w psychice człowieka, umożliwiający powstanie nowego i cennego wyniku (Nęcka, 1999; za: Małoszewski, 2001, s. 147). To naturalna potrzeba dziecka, a jej zaspokajanie jest niezbędne, by móc zapewnić mu prawidłowy rozwój. Każdy młody człowiek posiada sposobność do bycia twórczym, a jego zdolności twórcze mogą ukazywać się już we wczesnym dzieciństwie (Gloton, Clero, 1988; za: Justyńska, Majewska-Owczarek, 2017, s. 82). Twórczość ma związek z „kreatywną aktywnością dziecka, która prowadzi do tworzenia i odkrywania pożytecznych dla niego nowości, angażując przy tym całą jego osobowość (...), poznawczą i sprawczą. Jest zwrócona w kierunku budowania siebie i przekraczania samego siebie” (Ibidem, s. 82). Aktywność twórcza dziecka jest zatem działalnością indywidualną, samoradną, występującą dzięki chęci eksploracji, poznawania i ciekawości. Uczeń w jej wyniku dokonuje nowych odkryć. Ponadto dziecko wówczas rozwija się w sferze emocjonalnej i poznawczej (Dąbek, 1988; za: Justyńska, Majewska-Owczarek, 2017, s. 82). Warto tutaj przedstawić zdanie B. Kurowskiej i K. Łapot-Dzierwy, które

³ The role of drawing in promoting the children’s communication in Early Childhood Education (Ofosua Anim, 2012, s. 10). Tłumaczenie własne.

twierdzą, że do aktywności twórczej należy (lub co najmniej powinna należeć) aktywność plastyczna uczniów. Takie zjawisko ma miejsce, gdyż „za każdym razem w procesie działania plastycznego dokonuje się akt odkrywania nowych jakości” (2017, s. 137). S. Popek podaje, że twórczość plastyczna to kreowanie form wizualnych (m.in. malarstwo, rysunek) bądź przestrzennych (np. rzeźba) przy wykorzystaniu różnych materiałów. Przypisuje on takiej działalności miano jednego z fundamentalnych oraz „najstarszych w rozwoju kultury ludzkiej języków wypowiedzi (wyrażania) i porozumiewania się (...). Współcześnie jest to powszechna forma wyrażania i łączności z otoczeniem społecznym przez dzieci w wieku (...) młodszym szkolnym, która w okresie wczesnego dojrzewania ustępuje miejsca ekspresji werbalnej” (2010, s. 375).

Odnosząc się do powyższej analizy, twórczość to działania człowieka, jego aktywności, których wynikiem jest utworzenie nowego wytworu, nabycie nowych doświadczeń, odkrycie kolejnych nowości. Warto również zaznaczyć, że aktywność plastyczna należy do aktywności twórczych, gdyż w jej rezultacie powstaje nowa jakość. Wobec tego, dzieci tworząc samodzielnie nowe prace, tworzą.

3. Metodologia badań własnych

Analiza literatury pedagogicznej dotyczącej znaczenia aktywności plastycznej i twórczości plastycznej uczniów edukacji wczesnoszkolnej pozwoliła na opracowanie metodologii badań własnych w tych obszarach.

Za cel zaprojektowanych badań uznałam pokazanie, opis oraz wyjaśnienie znaczenia aktywności plastycznej uczniów edukacji wczesnoszkolnej w opiniach: ich, nauczycieli i rodziców, a dodatkowo pozalekcyjnej twórczości uczniów.

Problemami badawczymi uczyniłam następujące pytania:

1. P1 – Jakie znaczenie ma aktywność plastyczna dla dziecka w młodszym wieku szkolnym w opiniach nauczycieli, uczniów i rodziców?
2. P2 – Jaka jest pozalekcyjna twórczość plastyczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej?

W nawiązaniu do sformułowanych problemów badawczych postanowiłam określić odpowiadające im hipotezy:

H1 – Wszyscy badani nauczyciele uważają, że aktywność plastyczna ma pozytywne znaczenie dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, niezależnie od ich stażu zawodowego. Najczęstszym przypisywanym głównym znaczeniem aktywności plastycznej przez ponad połowę badanych nauczycieli jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Ponadto więcej niż $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli dostrzega pozytywne znaczenie aktywności plastycznej w rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Ponad $\frac{3}{4}$ badanych uczniów klas I posiada pozytywniejszy stosunek do aktywności plastycznej niż uczniowie II oraz III klasy. Wskazana grupa badanych uczniów lubi wykonywać prace plastyczne i towarzyszą im przy tym pozytywne odczucia. Dla ponad połowy badanych uczniów wykonywanie prac plastycznych jest ważne.

Ponad połowa badanych rodziców ma pozytywną opinię w kwestii znaczenia aktywności plastycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Są to rodzice z różnym wykształceniem.

H2 – Więcej niż 50% badanych uczniów edukacji wczesnoszkolnej uczęszcza na zajęcia dodatkowe lub świetlicowe, na których może rozwijać własną twórczość plastyczną. Ponad 70% badanych dzieci tworzy prace plastyczne w domu – częściej są to dziewczynki.

W trakcie badań posłużyłam się metodą: sondażu oraz analizy dokumentów, zgodnie z klasyfikacją M. Łobockiego. Kierując się nimi, wykorzystałam kolejno technikę ankiety i wywiadu, a także technikę analizy jakościowej, ilościowej oraz formalnej dokumentów.

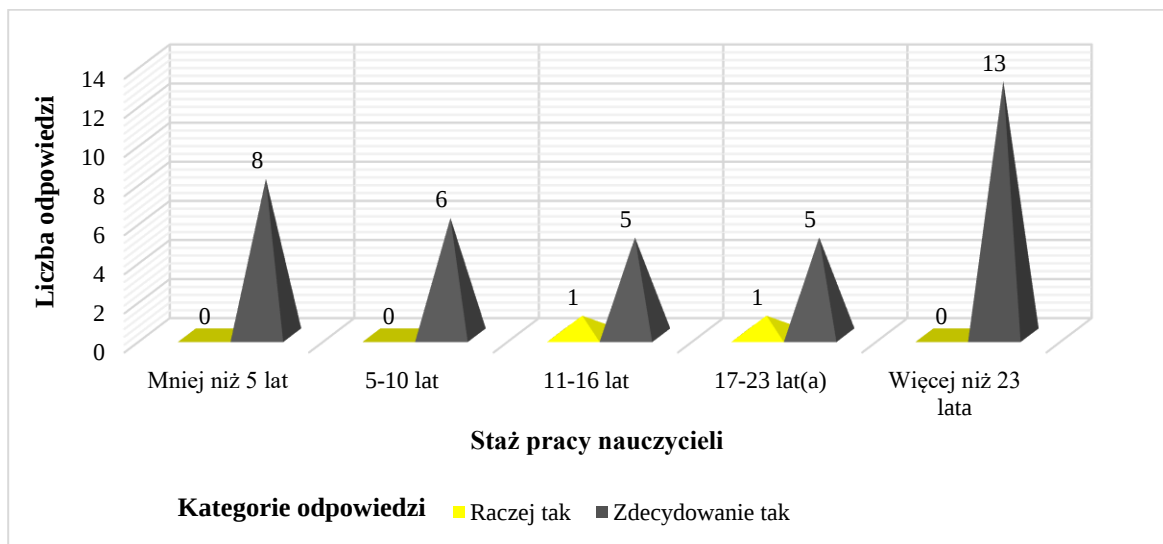
W kolejnym etapie, na potrzeby badań, skonstruowałam autorskie narzędzia, które pozwoliły mi na zebranie interesującego materiału faktograficznego. Były to 2 kwestionariusze ankiety, kwestionariusz wywiadu i arkusz analizy prac plastycznych.

Należy zaznaczyć, że głównym terenem badawczym była Szkoła Podstawowa nr 1 w Męcinie. Badania opierały się też na dodatkowej, internetowej, grupie badawczej nauczycieli – respondentów oraz stanowiącej kilka osób z 2 innych szkół. Badania rozpoczęły się w grudniu 2023 roku i trwały do marca 2024 roku. Grupę badawczą nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej stanowiło łącznie 38 respondentów. Najliczniej w badaniach brali udział nauczyciele ze stażem zawodowym dłuższym niż 23 lata. Za główną grupę badawczą przyjął 110 uczniów I etapu edukacyjnego, w tym 60 dziewczynek i 50 chłopców. W badaniach własnych uwzględniłam także grupę 72 rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym.

4. Analiza wyników badań własnych

4.1. Znaczenie aktywności plastycznej dla dziecka w młodszym wieku szkolnym w opiniach nauczycieli, uczniów i rodziców

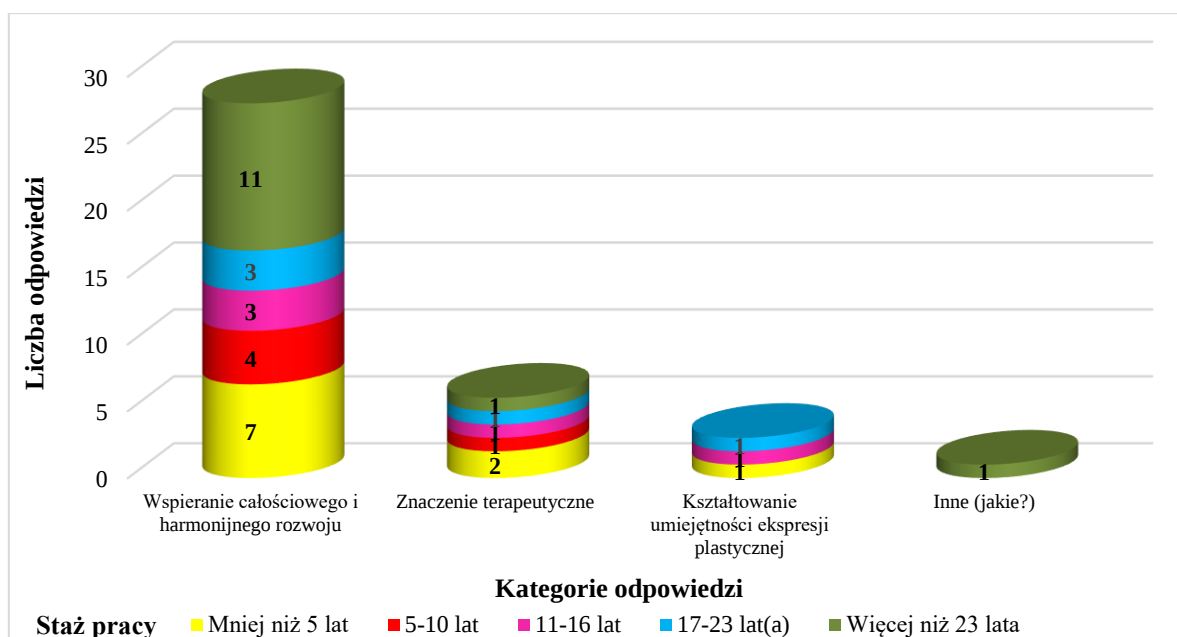
Działalność plastyczna dziecka zdaniem wielu autorów literatury w kręgu pedagogicznym pozytywnie oddziałuje na jego rozwój. Chcąc jednak zweryfikować, czy grupa nauczycieli, uczniów i ich rodziców podziela tę opinię, zaprojektowałam w tym celu badania, których wyniki przedstawię w tym miejscu.



Wykres 1. Opinia nauczycieli na temat pozytywnego znaczenia aktywności plastycznej dla dziecka w młodszym wieku szkolnym (N=38).

Źródło: badania własne.

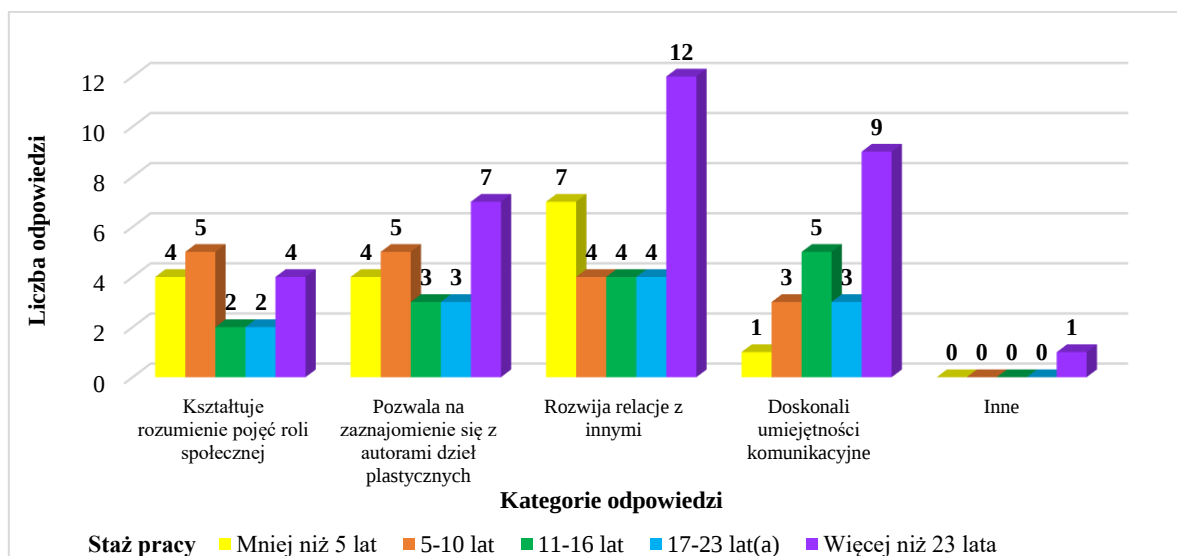
Z zebranego materiału empirycznego przedstawionego na wykresie 1 wynika, że wszyscy badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (38) uważają, iż aktywność plastyczna ma pozytywne znaczenie dla dziecka w młodszym wieku szkolnym. Badani niezależnie od lat stażu zawodowego wybierali 2 odpowiedzi: „zdecydowanie tak” oraz „raczej tak”.



Wykres 2. Głównie znaczenie aktywności plastycznej dla uczniów w opinii badanych nauczycieli (N=38).

Źródło: badania własne.

Jak wynika z danych, większość badanych nauczycieli klas I-III (28) z różnym stażem zawodowym za główne znaczenie aktywności plastycznej przyjęła „wspieranie całościowego i harmonijnego rozwoju uczniów edukacji wczesnoszkolnej”. Najliczniej wskazywali na tę kategorię respondenci ze stażem zawodowym większym niż 23 lata (11). Należy mieć jednak na uwadze to, że może to wynikać z faktu, iż grupa pracująca najdłużej stanowi najliczniejszą grupę badanych nauczycieli. Wybrani respondenci uzasadniali swój wybór m.in. słowami: „aktywność plastyczna wpływa pozytywnie na rozwój umiejętności społecznych, emocjonalnych, poznawczych, rozwija wyobraźnię, kreatywność, pozwala dziecku wyrazić siebie, swoje uczucia, emocje”.

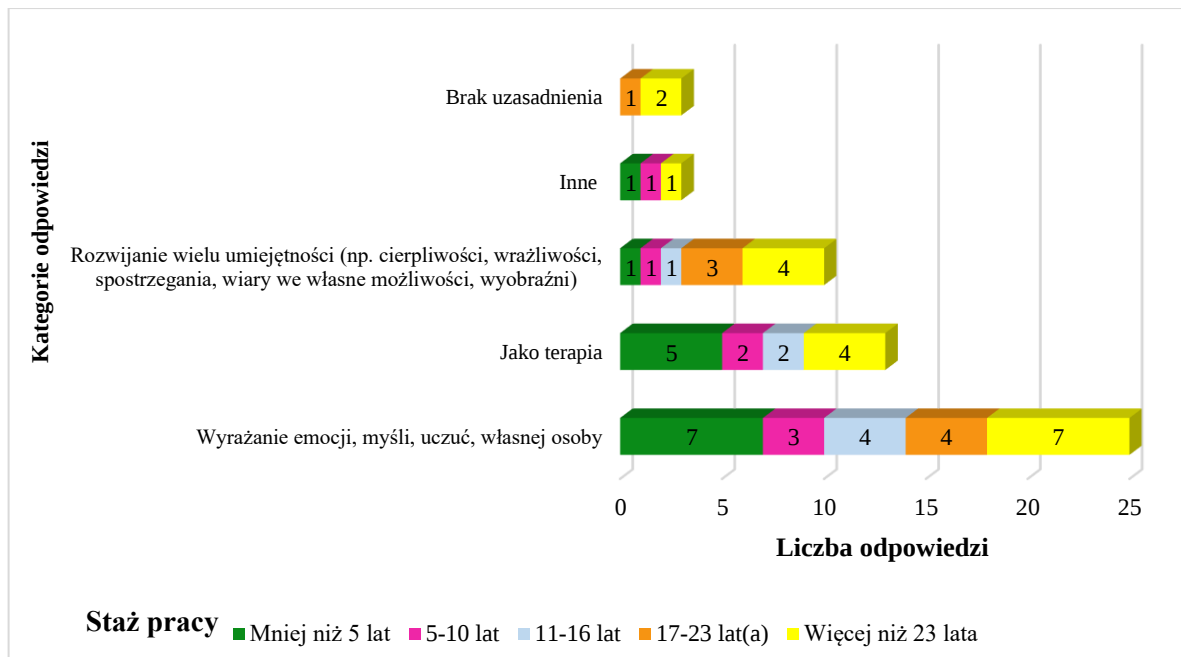


Wykres 3. Opinia ankietowanych nauczycieli na temat oddziaływania aktywności plastycznej na rozwój umiejętności społecznych uczniów (N=36).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 92.

Nauczyciele, którzy uznali, że aktywność plastyczna dzieci w młodszym wieku szkolnym koresponduje z rozwijaniem ich umiejętności społecznych, stanowili większość badanych (36). Największa liczba wskazań (31) pojawiła się przy funkcji mówiącej o tym, iż dzięki działalności plastycznej uczniowie rozwijają swoje relacje z innymi. Najczęściej na to wskazanie decydowali się badani nauczyciele (12) pracujący w zawodzie dłużej niż 23 lata. Jedna z badanych osób z takim doświadczeniem zawodowym dodatkowo wskazała na „szacunek dla innego, docenianie czyjejś pracy, radość z czyjegoś sukcesu”.



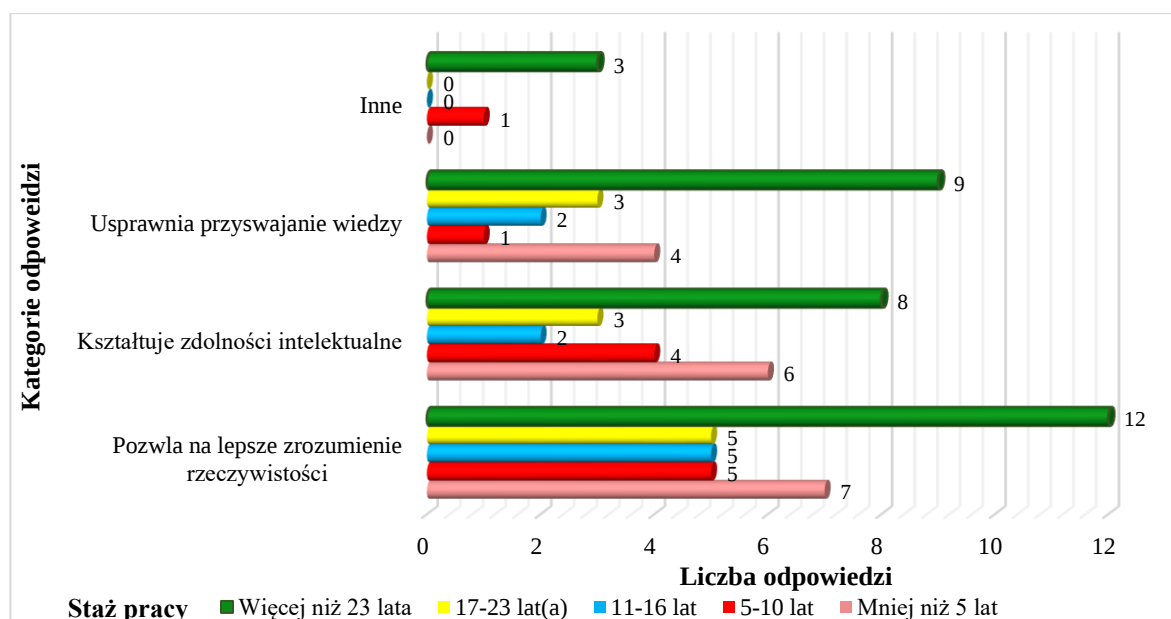
Wykres 4. Oddziaływanie aktywności plastycznej na rozwój emocjonalny dzieci w młodszym wieku szkolnym w opinii badanych nauczycieli (N=38).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 55.

Jak sugerują ukazane wyniki, wszyscy badani nauczyciele (38) uważają, że działalność plastyczna w danym obszarze oddziałuje korzystnie na rozwój emocjonalny dzieci. Co więcej, niezależnie od doświadczenia zawodowego, ankietowani najczęściej twierdzili, że aktywność ta pozwala uczniom na wyrażanie własnych emocji, myśli uczuć czy siebie jako odrębnej jednostki (25 odpowiedzi). Jedna z badanych ujęła to w słowa: „Myślę, że oddziałuje na rozwój emocjonalny, ponieważ pozwala na wyrażanie emocji go na różne sposoby. Dzieci mogą przedstawić to, co czują za pomocą sztuki”. Ponadto 3 respondentów ze stażem zawodowym mniejszym niż 5 lat, liczącym od 5 do 10 lat oraz większym niż 23 lata, udzielając odpowiedzi, zwróciło uwagę też na inne kwestie, o czym świadczą następujące wypowiedzi:

- „ponieważ dzięki poznanim technikom, stylom i kulturom uczeń ma możliwość porównania różnych sfer”,
- „uczy (...) samooceny”,
- „pozwala na odczuwanie, odbiór i tworzenie dzieł plastycznych, co rozwija emocjonalność i pozwala uwalniać emocje tkwiące w dzieciach co ma działanie również terapeutyczne”.

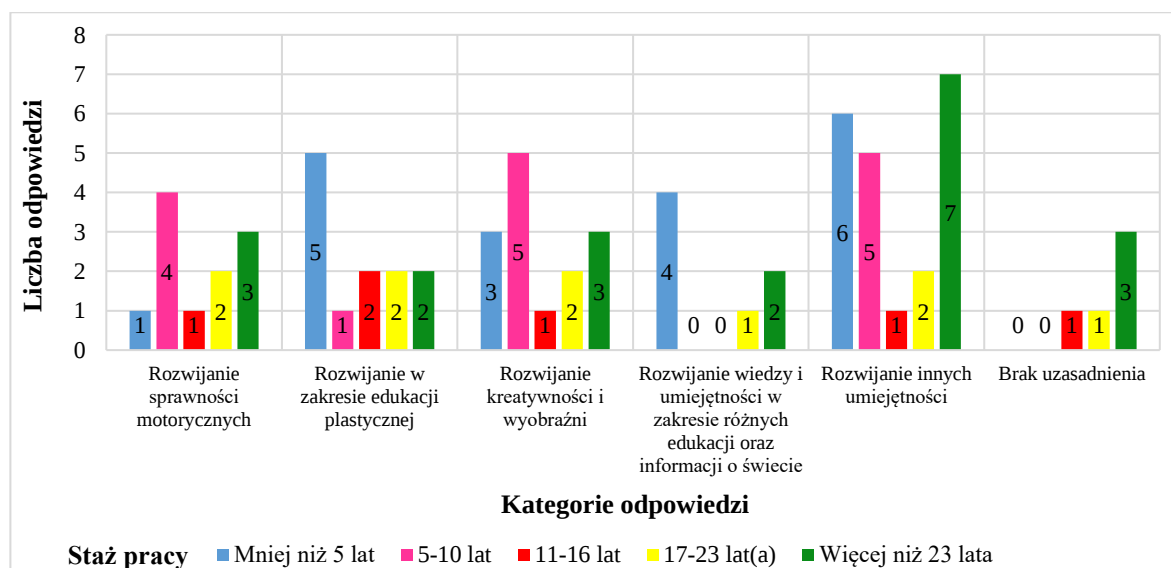


Wykres 5. Opinia badanych nauczycieli na temat znaczenia aktywności plastycznej w rozwoju poznawczym uczniów (N=38).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 80.

Według badanych (34), działalność plastyczna w odniesieniu do rozwoju poznawczego umożliwia uczniom klas I-III lepiej zrozumieć rzeczywistość. Najczęściej wskazywali na tę kategorię nauczyciele posiadający więcej niż 23 lata stażu zawodowego (12). Jeden nauczyciel z doświadczeniem zawodowym liczącym od 5 do 10 lat oraz 3 nauczycieli z ponad 23-letnim stażem pracy uważają, że rozwój poznawczy uczniów edukacji wczesnoszkolnej jest usprawniany dzięki ich aktywności plastycznej przez „poznanie nowych technik plastycznych”, „zapoznanie z twórcami i ich dziełami”, „samodzielne myślenie” i przez to, że „uwrażliwia, poszerza horyzonty”.



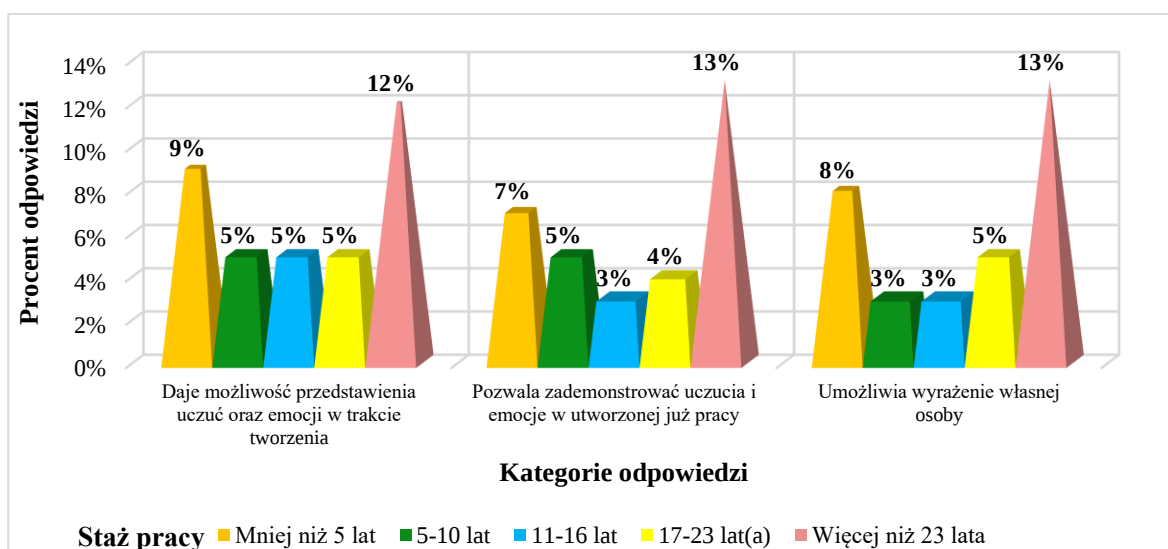
Wykres 6. Oddziaływanie aktywności plastycznej na rozwój edukacyjny uczniów klas I-III według badanych nauczycieli (N=38).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 65.

Ukazany materiał badawczy dokumentuje, że wszyscy ankietowani uważają, iż dana działalność wpływa na rozwój edukacyjny dzieci w młodszym wieku szkolnym. Najczęściej wskazywanym znaczeniem aktywności plastycznej w obrębie rozwoju edukacyjnego przez badanych nauczycieli z różnym stażem zawodowym były inne umiejętności niż wcześniej wymienione (21 odpowiedzi). Warto zauważyć, że najliczniej odpowiadali najstarsi respondenci (7 osób), którzy pisali m.in. tak: „dzięki edukacji plastycznej dziecko współpracuje w grupie”, „pozwala na gromadzenie nowych doświadczeń – ma to ogromny wpływ na rozwój edukacyjny”, „kształtuje podstawowe operacje umysłowe, syntezę, analizę, uogólnienia”. Prace plastyczne, zdaniem odpowiadających, „rozwijają zainteresowania” uczniów, a „tworzenie pracy plastycznej wymaga od ucznia myślenia, rozplanowania elementów na kartce, podejmowania decyzji”.

Zagłębiając się w opinię badanych nauczycieli, dotyczącą znaczenia aktywności plastycznej, warte uwagi są również wyniki badań odnoszące się do oddziaływania tej działalności na rozwój umiejętności ekspresyjnych/wytwórczych uczniów klas I-III. Bazując na przedstawionym materiale badawczym, większość respondentów (37) uważa, że aktywność plastyczna ma znaczenie wobec rozwoju umiejętności ekspresyjnych oraz wytwórczych dzieci. Tylko jedna osoba wyraziła negatywne zdanie na ten temat.



Wykres 7. Opinia badanych nauczycieli na temat znaczenia aktywności plastycznej odnośnie do umiejętności ekspresyjnych/wytwórczych uczniów (N=37).

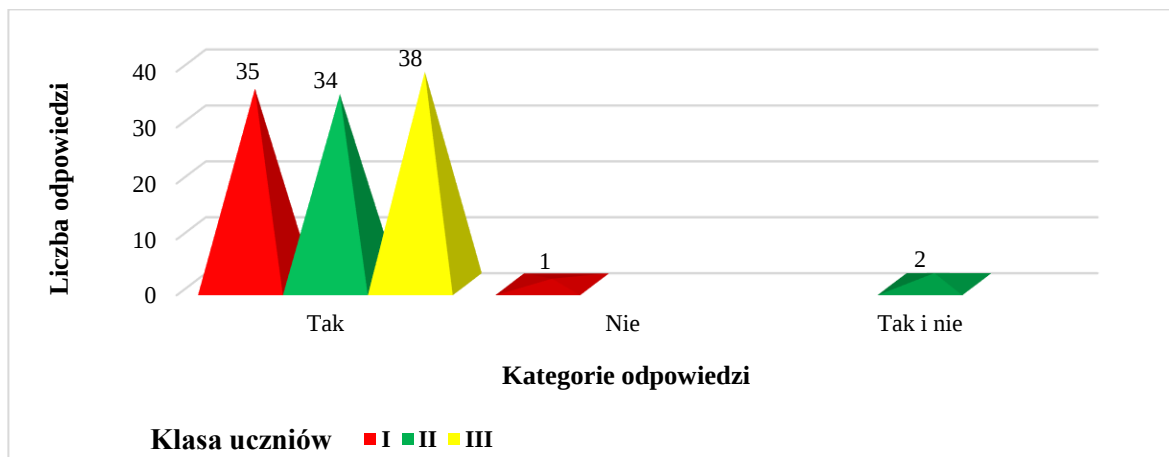
Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 100.

** Procent liczony od łącznej liczby odpowiedzi.

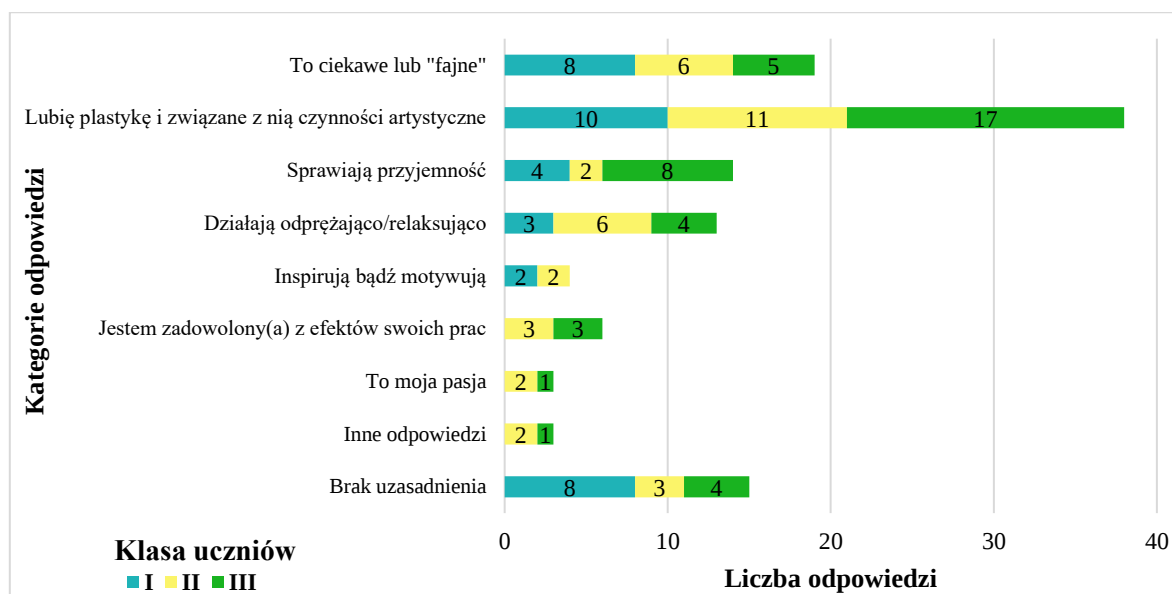
Badana grupa nauczycieli, która opowiedziała się za pozytywnym znaczeniem aktywności plastycznej uczniów klas I-III w związku z ich umiejętnościami ekspresyjnymi/wytwórczymi, wyraziła również swoje stanowisko odnośnie do tego, jakie jest dokładne znaczenie omawianych czynności plastycznych. Największy procent odpowiedzi stanowi sformułowanie mówiące, że działalność plastyczna „daje możliwość przedstawienia uczuć oraz emocji w trakcie tworzenia” przez dzieci w młodszym wieku szkolnym (36%). Na tę prawidłowość najczęściej wskazywali nauczyciele ze stażem zawodowym liczącym więcej niż 23 lata (12%). Interesujące jest to, że respondenci prawie jednomyślnie

uznali, iż aktywność plastyczna ma znaczenie w rozwoju umiejętności ekspresyjnych/ wytwórczych uczniów edukacji wczesnoszkolnej, gdyż umożliwia przedstawienie własnych uczuć i emocji w wykonanej pracy (32%), a także pozwala wyrazić im siebie (32%). Zbliżone wyniki mogą być też konsekwencją podobnie brzmiących sformułowań, różniących się jedynie pewnymi, ale istotnymi, szczegółami.



Wykres 8. Preferencje uczniów dotyczące tego, czy lubią wykonywać prace plastyczne (N=110). Źródło: badania własne.

Zgodnie z przedstawionymi danymi, badani uczniowie edukacji wczesnoszkolnej w przeważającej liczbie (107 osób) lubią wykonywać prace plastyczne. Warto zaznaczyć, że tak odpowiedzieli wszyscy respondenci uczęszczający do klasy III (38 osób), którzy również byli najliczniejszą grupą wybierającą to wskazanie. Spośród badanych uczniów, tylko jeden pierwszoklasista stwierdził, że nie lubi wykonywać prac plastycznych, gdyż lubi „co innego”. Tymczasem 2 uczniów II klasy zakomunikowało, że i lubią, i nie lubią zajmować się wykonywaniem wytworów plastycznych. Jeden z nich uznał, że „czasami tak, czasami nie, zależy od dnia”.



Wykres 9. Wyjaśnienie chęci, dlaczego dzieci lubią robić prace plastycznych przez badanych uczniów (N=107).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 115.

Uzyskane informacje dowodzą, że najczęściej wskazywanym uzasadnieniem przez badanych uczniów w każdym wieku był fakt, iż lubią oni plastykę oraz związane z nią czynności artystyczne (38 wskazań). Najliczniej wypowiadali się tak uczniowie klas III (17). Pojawily się też inne odpowiedzi uczniów (3) uzasadniające ich stanowisko. Jedna z badanych osób wyznała, że uwielbia tworzyć prace plastyczne, gdyż chciałaby zostać nauczycielką „jeszcze nie wiem, czy normalną, czy plastyki”. Natomiast inny badany uczeń stwierdził, że lubi robić prace plastyczne „bo to, co rysuję, to czuję, że może się stać”. Odmienne wyjaśnienie przedstawił badany uczeń również klasy III, mówiąc, że lubi tworzyć prace plastyczne, „bo wtedy nic nie piszemy na lekcjach, w końcu nie piszemy”.

Tabela 1

Odczucia badanych uczniów podczas wykonywania wybranej pracy plastycznej (N=109)

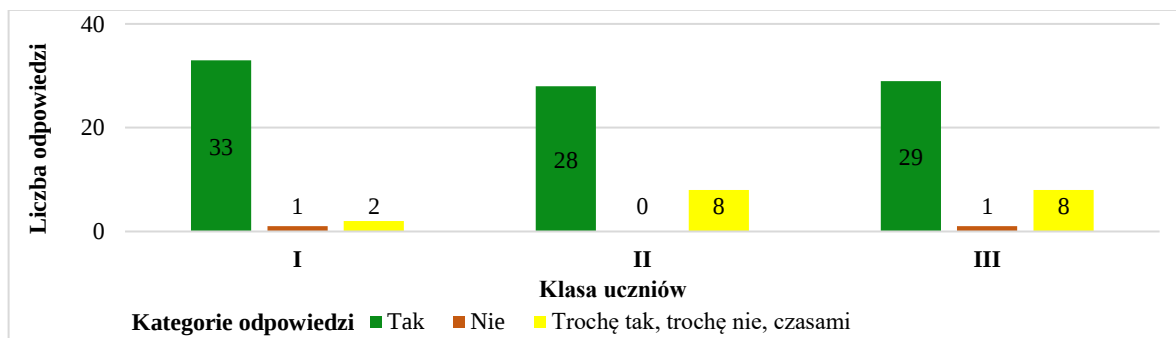
Kategorie odpowiedzi		Dobrze lub „fajnie”		Szczęśliwie		Zadowolony(a) z efektu pracy		Skupiony(a)		Zmotywowany(a)		Normalnie		Inne		Brak odpowiedzi		Razem
Płeć		Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	
Klasa	I	12	14	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	0	38
	II	5	7	7	5	1	0	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	38
	III	8	12	6	2	3	0	1	2	2	3	0	0	1	1	0	0	41
Razem		25	33	18	8	5	0	2	4	4	4	1	1	4	3	4	1	117

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 117.

** Oznaczenia w tabeli: Dz – dziewczynka; Ch – chłopiec

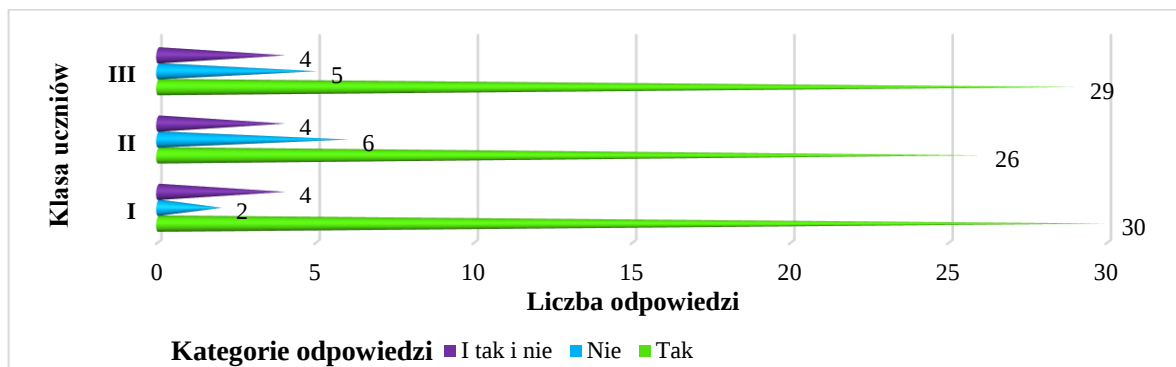
Istotnym zagadnieniem dla mnie uczyniłam również odczucia badanych dzieci, które pojawiły się w trakcie tworzenia wybranej przez siebie pracy plastycznej. Prawie każdy z uczniów stwierdził, że podobało mu się wykonywanie danej pracy plastycznej (109 odpowiedzi). Respondenci wypowiadający się pozytywnie o swych doświadczeniach w trakcie wykonywania wytworu plastycznego w większości przedstawili szczegółowo, jak się wtedy czuli. Najczęściej w odpowiedziach uczniów można było usłyszeć słowa „dobrze” lub „fajnie” (25 dziewczynek i 33 chłopców). O kategorii tej wspominali najliczniej uczniowie klas I (26). Warte zauważenia są również inne odpowiedzi, m.in.: „czułem, że było to pasjonujące”, „czułem, że tam jestem”.



Wykres 10. Opinia badanych uczniów na temat poprawy ich nastroju przez aktywność plastyczną (N=110).

Źródło: badanie własne.

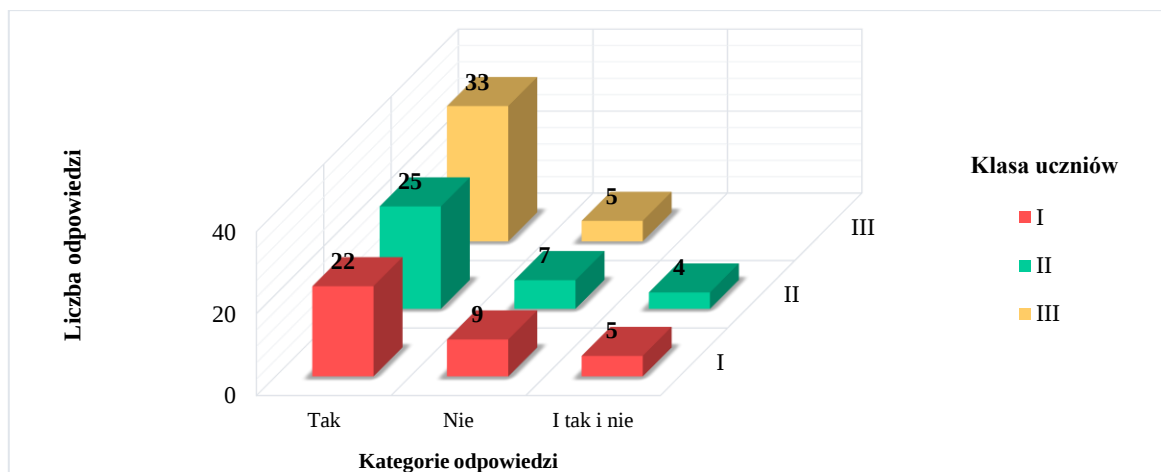
Dane zawarte na wykresie 10 informują, że zdecydowana większość badanych uczniów edukacji wczesnoszkolnej uważa, iż aktywność plastyczna poprawia ich nastrój. Najliczniejszą grupę stanowiły dzieci uczęszczające do I klasy (33). Jeden z uczniów wypowiedział się na ten temat następująco: „pomaga mi się to odstresować, albo gdy jestem zły, to mogę odeprzeć to zło”. Nieliczni uczniowie (z I i III klasy) stwierdzili, że aktywność plastyczna nie poprawia ich nastroju (2 osoby).



Wykres 11. Pomoc aktywności plastycznej w uczeniu się według badanych uczniów (N=110).

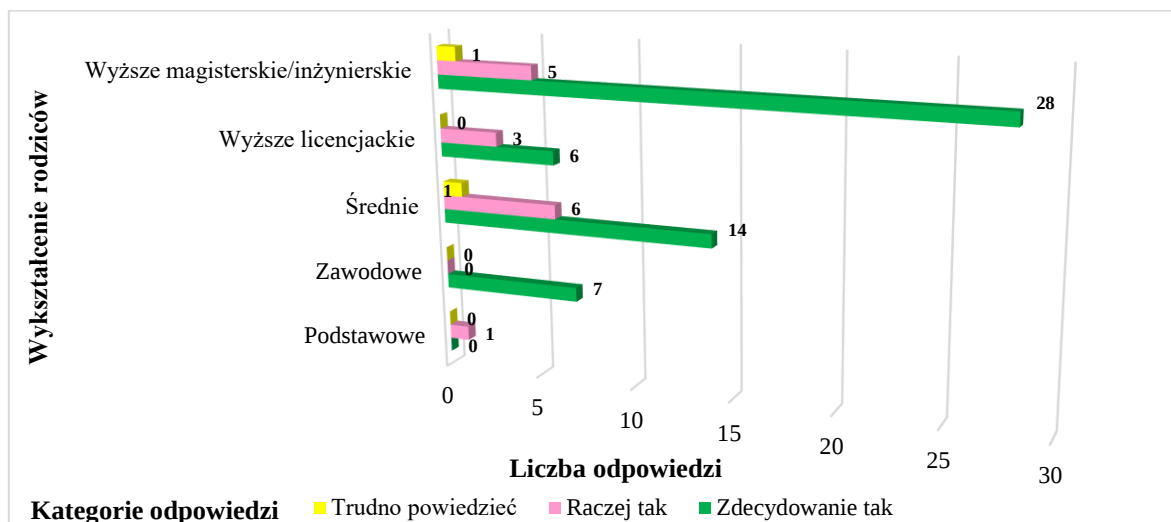
Źródło: badania własne.

Materiał badawczy dowodzi, że dominująca liczba respondentów (85) w każdej kategorii wiekowej uważa, iż aktywność plastyczna pomaga im w uczeniu się. Najwięcej odpowiadali tak uczniowie klas I (30). Badane dzieci wyraziły swoją opinię poprzez wyjaśnienie, np.: „bo można się wiele nauczyć, robienia plastycznych rzeczy”. Niektórzy uczniowie (12) nie określili jednoznacznie swojej odpowiedzi, mówiąc np.: „Trochę tak, trochę nie. Nie wiem, po prostu uczę się ładnie malować”.



Wykres 12. Ważność wykonywania prac plastycznych według badanych uczniów (N=110).
Źródło: badania własne.

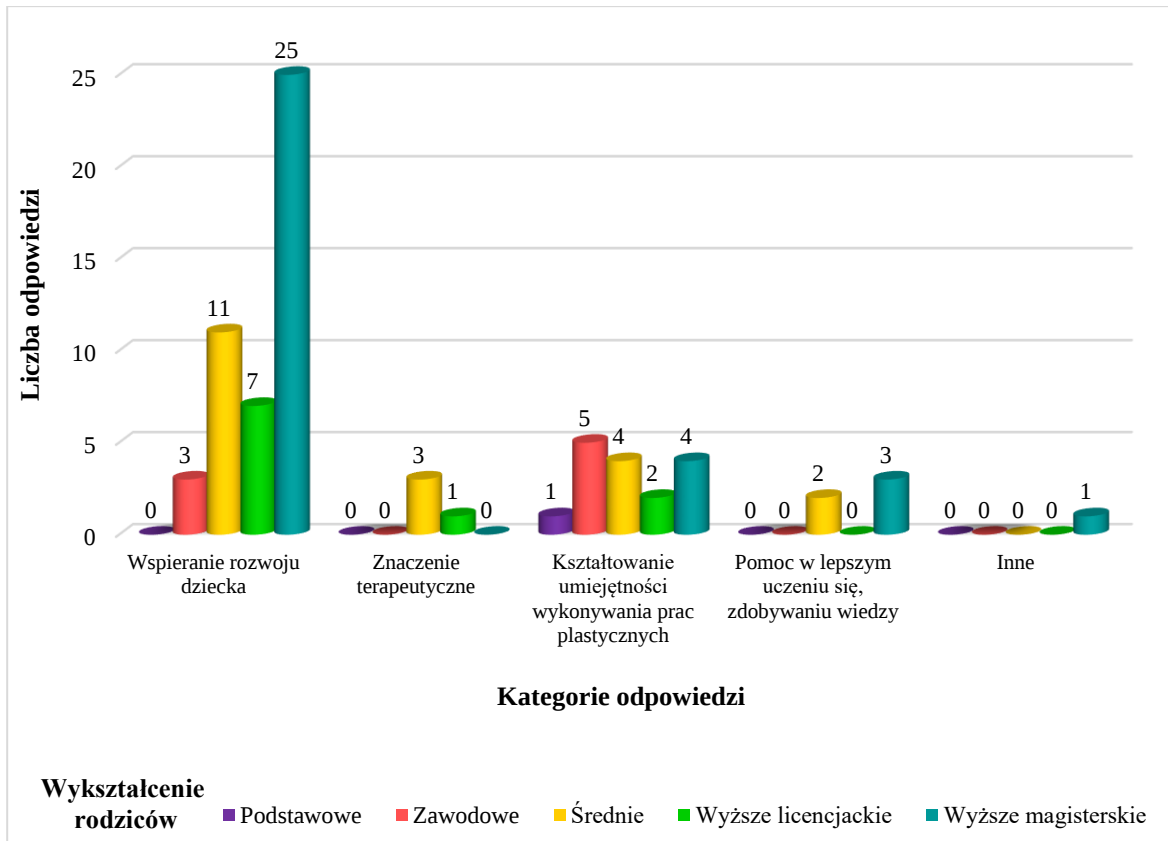
Badani uczniowie klas początkowych (80) w większości twierdzą, że wykonywanie prac plastycznych jest dla nich ważne. Najczęściej odpowiadali tak najstarsi uczniowie (33). Wyjaśniali swoje stanowisko m.in. tak: „bo wtedy dostaję oceny za prace plastyczne” oraz „lubię ozdabiać swój pokój i dawać prace rodzicom”. Niektóre badane dzieci przyznały, że aktywność plastyczna nie jest dla nich ważna (21). Interesujące jest też to, że najwięcej respondentów, których zdaniem działania plastyczne nie są istotne, uczęszczało do klasy I. Jeden z nich uzasadnił: „nie, bo gram w piłkę, sportem się bardziej interesuję”. Trzeba również wspomnieć, że 9 badanych uczniów (5 z I klasy i 4 z II klasy) nie sprecyzowało swojej opinii.



Wykres 13. Pozytywne znaczenie aktywności plastycznej dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej według badanych rodziców (N=72).

Źródło: badania własne.

Rodzice ustosunkowali się do pozytywnego znaczenia aktywności plastycznej dla uczniów. Jak wynika z materiału badawczego, respondenci z wykształceniem wyższym magisterskim/inżynierskim (28), wyższym licencjackim (6), średnim (14) i zawodowym (7) najczęściej wskazywali na zdecydowanie pozytywne znaczenie działalności plastycznej. Najmniej liczным wskazaniem rodziców (2) było sformułowanie „trudno powiedzieć”.



Wykres 14. Główne znaczenie aktywności plastycznej dla dzieci w młodszym wieku szkolnym w opinii badanych rodziców (N=72).

Źródło: badania własne.

Przedstawione dane skłaniają do stwierdzenia, że w opinii badanych rodziców w kwestii głównego znaczenia aktywności plastycznej dla dzieci w młodszym wieku szkolnym przeważającym wyborem (46) było „wspieranie rozwoju dziecka”. Najliczniej wskazali na niego rodzice posiadający wykształcenie wyższe magisterskie (25). Respondentami, którzy najrzadziej wybierali tę kwestię, były osoby z wykształceniem zawodowym (3). Tylko jedna z tych osób wybrała odpowiedź „inne”, uwzględniając w niej „kształtowanie wyobraźni przestrzennej, kształtowanie kreatywności”.

Tabela 2

Zgodność opinii badanych rodziców z określonymi wskazaniem na temat znaczenia aktywności plastycznej dla dzieci w młodszym wieku szkolnym (N=72)

Stwierdzenie	Liczba i kategorie odpowiedzi									
	Wykształcenie rodziców									
	Tak					Nie				
	Podstawowe	Zawodowe	Średnie	Wyższe licencyjne	Wyższe magisterskie/ inżynierskie	Podstawowe	Zawodowe	Średnie	Wyższe licencyjne	Wyższe magisterskie/ inżynierskie
W trakcie aktywności plastycznej dziecko rozwija swoje zdolności komunikowania się z innymi, a także relacje międzyludzkie.	1	6	17	8	32	0	1	4	1	2
Aktywność plastyczna pozwala dziecku zrozumieć świat oraz prawa nim rządzące, rozwija jego myślenie, pomaga efektywnie zdobywać wiedzę.	1	7	19	9	32	0	0	2	0	2
Dziecko dzięki aktywności plastycznej może wyrazić własne uczucia, emocje, wizję świata.	1	7	21	9	34	0	0	0	0	0
Aktywność plastyczna pozwala na zaznajomienie się dziecka z treściami edukacyjnymi dotyczącymi edukacji plastycznej.	1	7	21	9	33	0	0	0	0	1
Podczas aktywności plastycznej dziecko nabywa praktycznych umiejętności wykonywania prac plastycznych przy użyciu wybranych technik.	1	7	21	9	34	0	0	0	0	0
Aktywność plastyczna pomaga dziecku w obniżeniu poziomu napięć lękowych, wyzwała w nim pewność siebie, wiarę we własne możliwości, pozwala na rozpoznawanie własnych emocji i opracowanie sposobów radzenia sobie z nimi.	1	7	19	9	30	0	0	2	0	4

Źródło: badania własne.

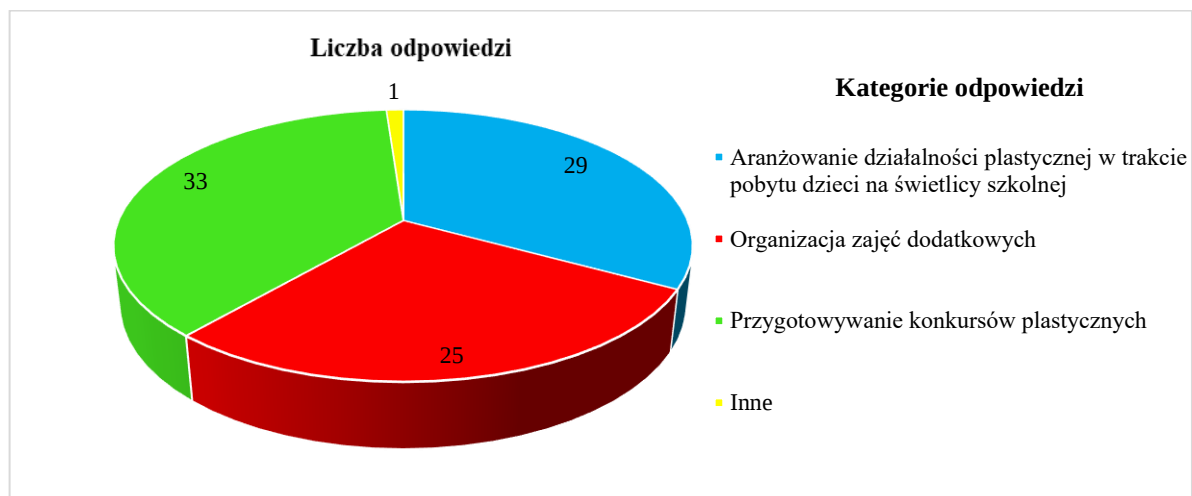
* Łączna liczba odpowiedzi = 432.

Badania ankietowe miały również ustalić opinię badanych rodziców w kwestii poszczególnych funkcji aktywności plastycznej w odniesieniu do rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym. Z zaprezentowanych danych w tabeli 2 wynika, że przeważająca liczba badanych zgadza się ze wszystkimi wyróżnionymi stwierdzeniami. Świadczy o tym łączna liczba pozytywnych wyborów (413). Zdarzało się również, że ankietowani (19) nie zgodzili się z niektórymi wyrażeniami. Najczęściej twierdzili oni (8), że aktywność plastyczna nie przyczynia się do rozwoju społecznego uczniów, a w tym ich komunikacji bądź relacji z innymi. Co ciekawe, jeden rodzic posiadający wykształcenie wyższe magisterskie/inżynierskie uznał, że aktywność plastyczna nie umożliwia dziecku w młodszym wieku szkolnym zaznajomienia się z treściami edukacyjnymi, odnoszącymi się do edukacji plastycznej. Jest to dość niespotykana opinia, więc może to świadczyć o wątpliwej rzetelności odpowiedzi tego rodzica.

5. Pozalekcyjna twórczość plastyczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Dzieci w młodszym wieku szkolnym mają możliwość tworzenia plastycznych prac nie tylko w szkole, podczas zaplanowanych zajęć. Zastanawiające jest to, jak wygląda dana działalność poza lekcjami szkolnymi. Dlatego też warto przyrzeć się bliżej temu zagadnieniu.

Z materiału faktograficznego wynika, że zdaniem wszystkich badanych nauczycieli (38), uczniowie edukacji wczesnoszkolnej podejmują twórczość plastyczną poza lekcjami w szkole, a także poza tą placówką.

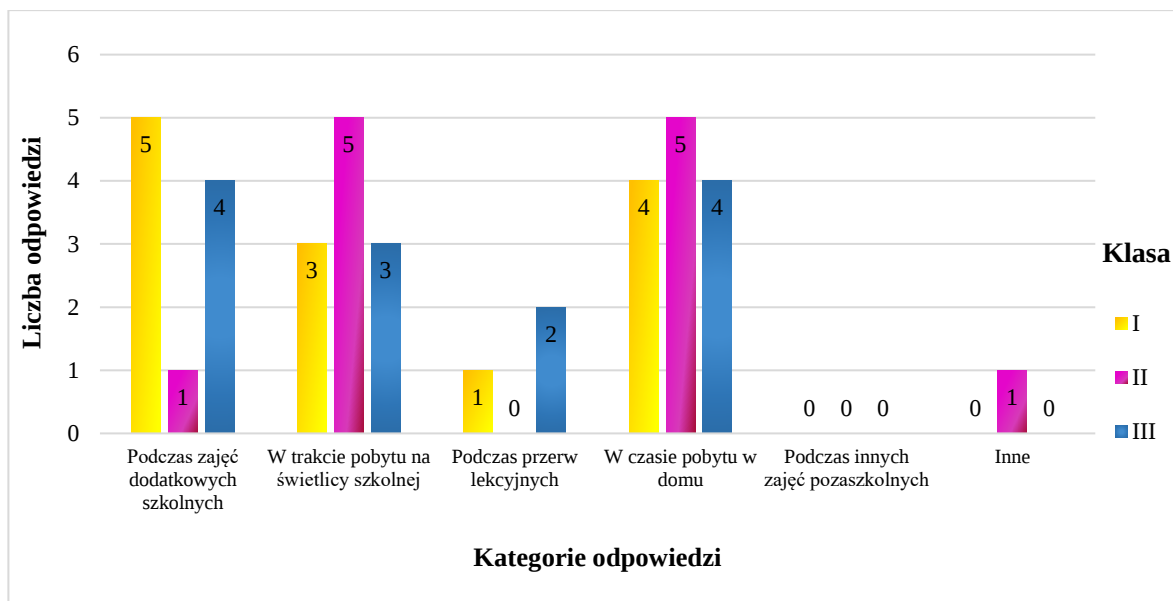


Wykres 15. Działania w zakresie pozalekcyjnej twórczości plastycznej uczniów edukacji wczesnoszkolnej inicjowane w szkołach badanych nauczycieli (N=38).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 88.

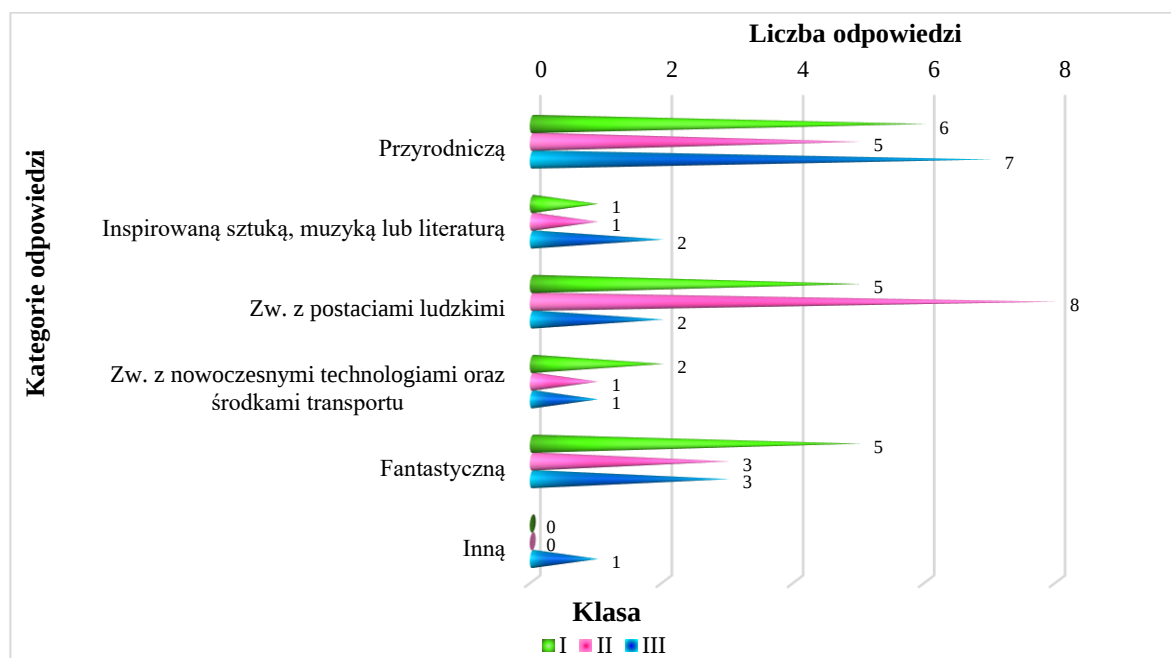
Warte uwagi uczyniłam także działania dotyczące pozalekcyjnej twórczości plastycznej uczniów, inicjowane przez szkoły, w których pracują badani nauczyciele. Według respondentów (33), placówki, w których obecnie uczą najczęściej przygotowują konkursy plastyczne dla dzieci. Jedna badana osoba uwzględniła też inną odpowiedź, pisząc: „organizacja imprez, np. konkurs na najciekawsze nakrycie głowy, konkurs na kostium karnawałowy, kolorowe dni, dzień dziwnych fryzur, dzień postaci z baśni itp.”.



Wykres 16. Opinia nauczycieli na temat tego, kiedy dzieci w młodszym wieku szkolnym najczęściej podejmują się pozalekcyjnej twórczości plastycznej (N=38).

Źródło: badania własne.

Dane na wykresie 16 przedstawiają opinię badanych nauczycieli (13), odnoszącą się do tego, że twórczość plastyczna uczniów klas I-III najczęściej odbywa się w ich domu. Warto zauważyć jest także to, że zdaniem ankietowanych, zajęcia pozalekcyjne nie są miejscem i czasem, kiedy uczniowie najczęściej podejmują twórczość plastyczną. Nikt z badanych nie wybrał tej kategorii. Jedna osoba wyróżniła inną odpowiedź, stwierdzając, że dzieci w tym wieku „na świetlicy i na przerwach w takim samym stopniu” tworzą prace plastyczne.

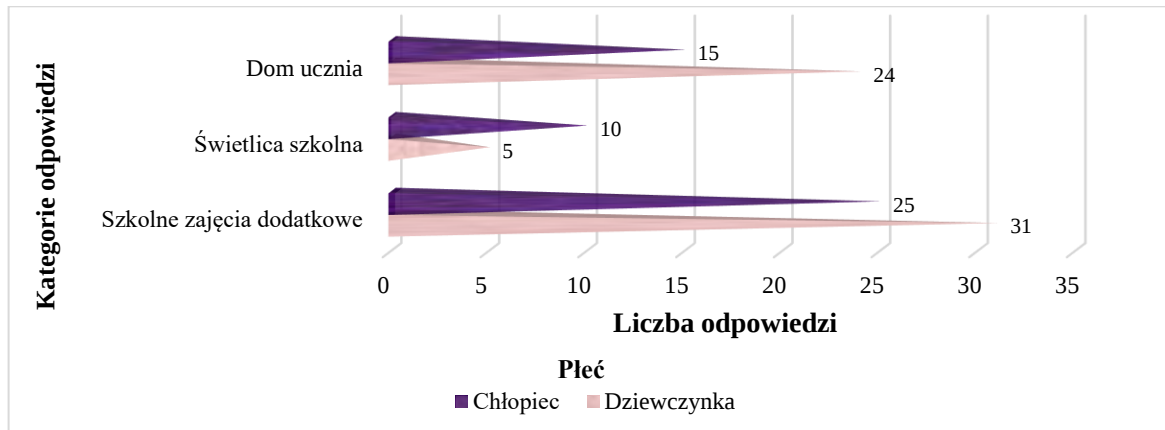


Rysunek 17. Tematyka prac plastycznych podejmowana we własnej twórczości plastycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym w opinii badanych nauczycieli (N=38).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 53.

Grupa badawcza nauczycieli miała także szansę na przekazanie swojej opinii w kwestii tematyki prac plastycznych uczniów, którą podejmują we własnej twórczości plastycznej. Najliczniej wybraną kategorią (18) okazała się tematyka przyrodnicza, a najczęściej odpowiadającymi tak nauczycielami były osoby uczące w klasie III. Jeden badany nauczyciel wyróżnił także inną opcję, wymieniając w jej zakresie „sceny, postaci z bajek i gier”.



Wykres 18. Miejsce wykonania wybranej pracy plastycznej przez badanych uczniów (N=110). Źródło: badania własne.

Podczas analizy prac plastycznych i wywiadów z uczniami starałam się również zweryfikować, gdzie dzieci wykonały dane wytwory. Wypowiadający się uczniowie najczęściej wykonywali zaprezentowane prace plastyczne w trakcie zajęć dodatkowych, organizowanych przez szkołę (56, w tym 31 dziewczynek i 25 chłopców). Niektórzy uczniowie wymieniali tutaj zajęcia w ramach innowacji pedagogicznej – plastycznej, bądź kółko plastyczne. Badania wykazały też, że dzieci w młodszym wieku szkolnym nieco rzadziej wykonały swoje prace w domu (24 dziewczynki i 15 chłopców). Godny uwagi jest również fakt, że 2 razy więcej badanych chłopców (10) częściej wykonało swoje prace plastyczne na świetlicy szkolnej niż robiły to dziewczynki (5).

Prace plastyczne wykonane na zajęciach dodatkowych w szkole



Praca plastyczna 1. Przykładowe prace plastyczne uczniów edukacji wczesnoszkolnej wykonane podczas zajęć dodatkowych w szkole przy zastosowaniu różnych technik plastycznych. Źródło: badania własne.

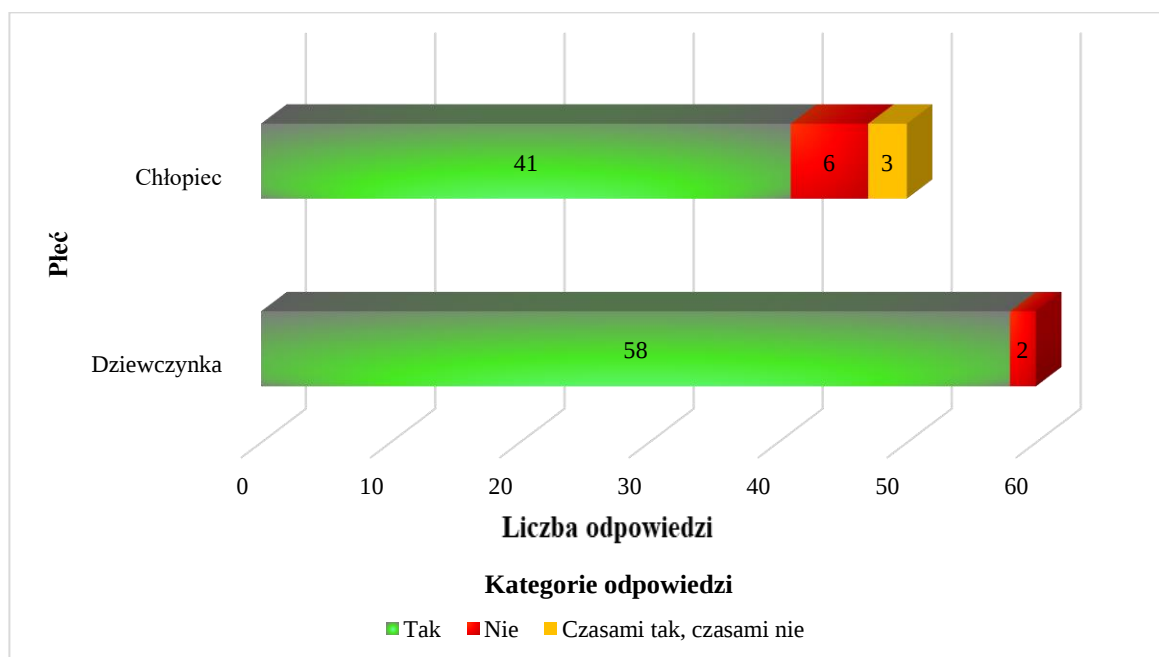
Prace plastyczne wykonane w domu



Praca plastyczna 2. Przykładowe prace plastyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym wykonane w domu przy użyciu różnych technik plastycznych.

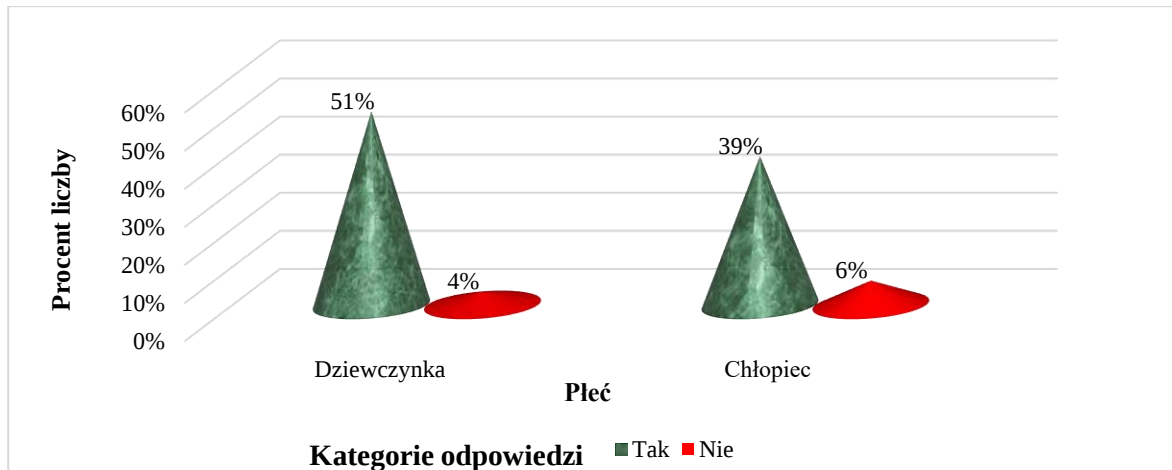
Źródło: badania własne.

W celu porównania prac plastycznych wykonanych podczas zajęć dodatkowych organizowanych w szkole czy aranżowanych na świetlicy szkolnej do tych utworzonych w domu przez uczniów, zaprojektowałam zestawienie. Uwzględnia ono wybrane techniki plastyczne zastosowane przez dzieci w pracach wykonywanych w różnych miejscach: technikę rysunkową, technikę malarską oraz technikę mieszaną. Jak można dostrzec na załączonych zdjęciach, prace wykonane w domu wyróżniają się większą różnorodnością i szczegółowością. Może to wynikać z faktu, że dzieci w domu przypuszczalnie mają więcej czasu na dopracowanie swoich dzieł. Ponadto, tworząc prace w domu, często kierują się w większym zakresie własnymi pomysłami, chęciami, inspiracjami niż odbywa się to w szkole na zajęciach dodatkowych. W związku z tym ich twórczość plastyczna może być bardziej nastawiona na ekspresję swobodną.



Wykres 19. Opinia uczniów na temat tego, czy wykonują prace plastyczne w domu (N=110).
Źródło: badania własne.

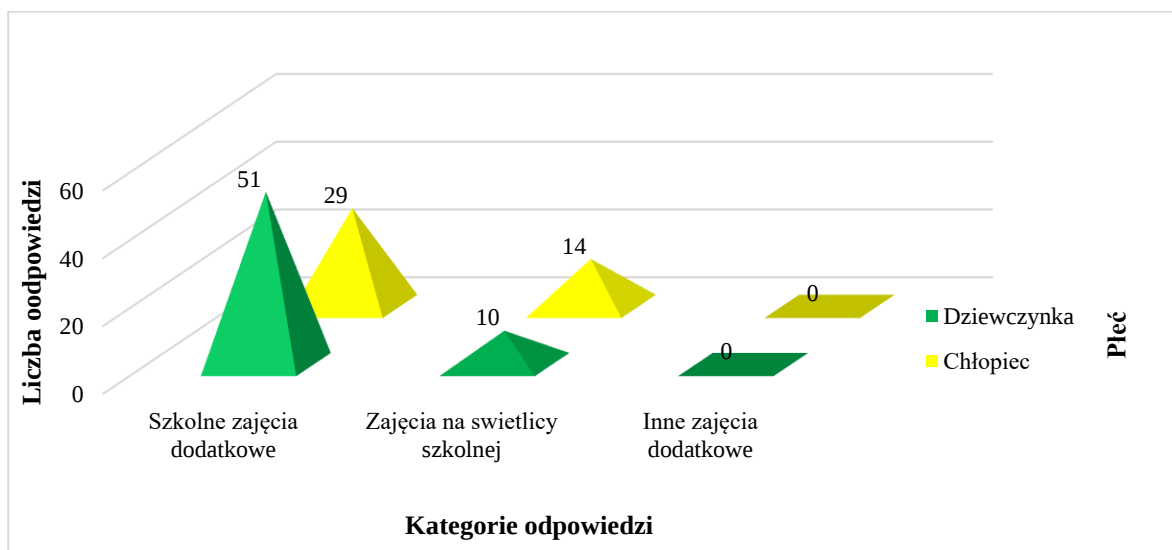
Zgodnie z przedstawionym materiałem empirycznym, badani uczniowie klas I-III (99) w przeważającej liczbie tworzą prace plastyczne w domu, ale częściej były to dziewczynki (58) niż chłopcy (41). Niektórzy badani stwierdzili, że działalność plastyczna w domu pozwala im na odprężenie po szkole i sprawia im przyjemność. Ponadto, chłopcy (6) więcej razy wskazywali na to, że nie wykonują wytworów plastycznych w trakcie pobytu w domu. Wyjaśniali to m.in. tak: „bo odrabiam lekcje i jadę na inne zajęcia”, „bo gram w piłkę”.



Rysunek 20. Opinie uczniów edukacji wczesnoszkolnej o uczęszczaniu na zajęcia dodatkowe lub świetlicowe, na których wykonują prace plastyczne (N=110).

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie pierwszego etapu edukacyjnego w dominującej liczbie uczęszczają na zajęcia dodatkowe bądź świetlicowe organizowane przez szkołę, na których mogą tworzyć własne prace plastyczne (90% badanych). Większość stanowią dziewczynki (51%). Co więcej, należy zaznaczyć, że to chłopcy (6%) częściej wyrażali negatywną opinię dotyczącą uczestnictwa w dodatkowych zajęciach plastycznych bądź świetlicowych niż dziewczynki.

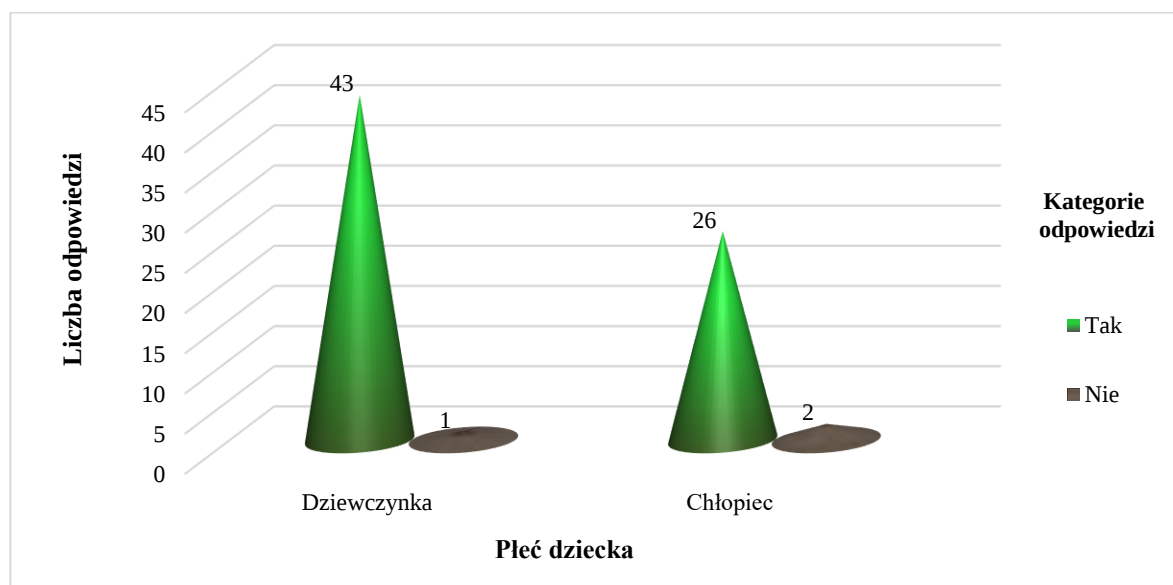


Wykres 21. Zdanie badanych uczniów o wybranym rodzaju zajęć, na których mogą tworzyć prace plastyczne (N=104).

Źródło: badania własne.

Godną uwagi jest również opinia badanych uczniów, dotycząca tego, na jakie zajęcia pozwalające im na twórczość plastyczną uczęszczają. Najczęściej wybieraną (80) formą zajęć są zajęcia dodatkowe ukierunkowane na aktywność plastyczną, inicjowane przez szkołę – na tę odpowiedź zdecydowała się większa liczba dziewczynek (51) niż chłopców (29). Interesujące jest, że badani chłopcy (14) częściej opowiedzieli się za braniem udziału w zajęciach odbywających się na świetlicy szkolnej niż dziewczynki z tej grupy badawczej (10). Należy także wspomnieć, że żadne dziecko nie wspomniało o innych zajęciach dodatkowych, organizowanych poza szkołą.

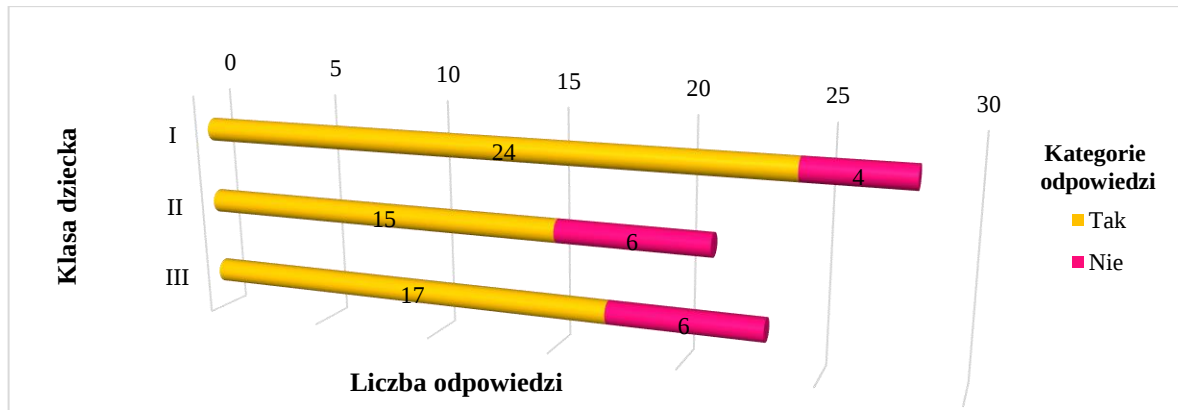
Badani uczniowie uczestniczący w zajęciach dodatkowych lub świetlicowych, na których realizują twórczość plastyczną, wypowiedzieli się także w kwestii tego, jakie prace plastyczne tam wykonują. Zdaniem badanych, najczęściej wykonywanymi pracami plastycznymi podczas zajęć pozalekcyjnych, na które uczęszczają, są wytwory utworzone za pomocą technik papierowych. Podczas tych zajęć według uczniów niewykonywane są prace graficzne. Respondenci najliczniej wskazali na tematykę związaną ze świętami, ale często wybierali także tematykę przyrodniczą. Rzadziej pojawiającymi się odpowiedziami były te wyróżniające tematykę fantastyczną, związaną z postaciami ludzkimi bądź też nowoczesnymi technologiami i środkami transportu.



Wykres 22. Wykonywanie prac plastycznych w domu przez dzieci w młodszym wieku szkolnym w opinii ich rodziców (N=72).

Źródło: badania własne.

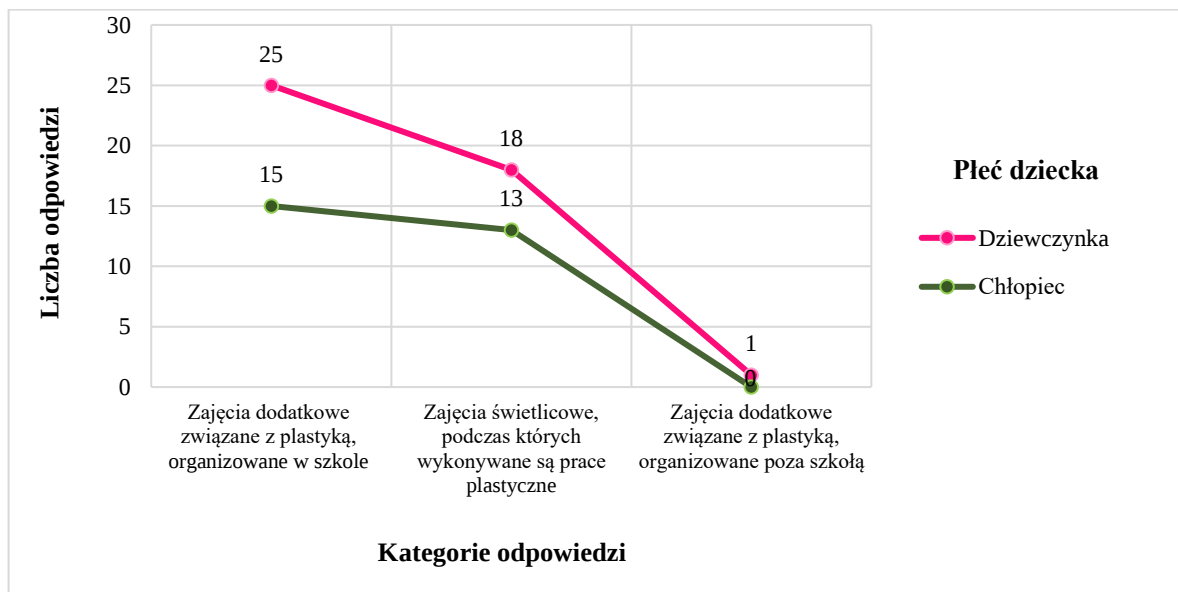
Badani rodzice w ankiecie zostali poproszeni również o dokonanie wyboru w kwestii tego, czy ich dziecko wykonuje prace plastyczne w domu. Ankietowani w zdecydowanej większości stwierdzili, że uczniowie edukacji wczesnoszkolnej tworzą wytwory w domu (69). Dostrzec można, że takiej odpowiedzi najczęściej udzielili badani rodzice dziewczynek (43), którzy stanowili najliczniejszą grupę wśród rodziców. Co więcej, mimo że rodzice chłopców rzadziej wypowiadali się w ankiecie niż dziewczynki, to właśnie oni częściej (o jeden wybór) uznawali, że ich dziecko nie podejmuje takich aktywności (2 wybory).



Rysunek 23. Uczestnictwo uczniów klas I-III w zajęciach dodatkowych (poza lekcyjnymi), na których mogą rozwijać twórczość plastyczną zdaniem ich rodziców (N=72).

Źródło: badania własne.

Rodzice wypowiedzieli się również, czy ich dzieci biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych, podczas których mają możliwość rozwoju własnej twórczości plastycznej. Większość badanych (56) stwierdziła, że uczestniczą one w takich zajęciach. W opinii respondentów (24) najliczniej na zajęcia dodatkowe uczęszczają uczniowie klas I. Tymczasem, 6 badanych rodziców uczniów klas II i 6 z klas III twierdzi, że ich dzieci nie biorą udziału w takich zajęciach.

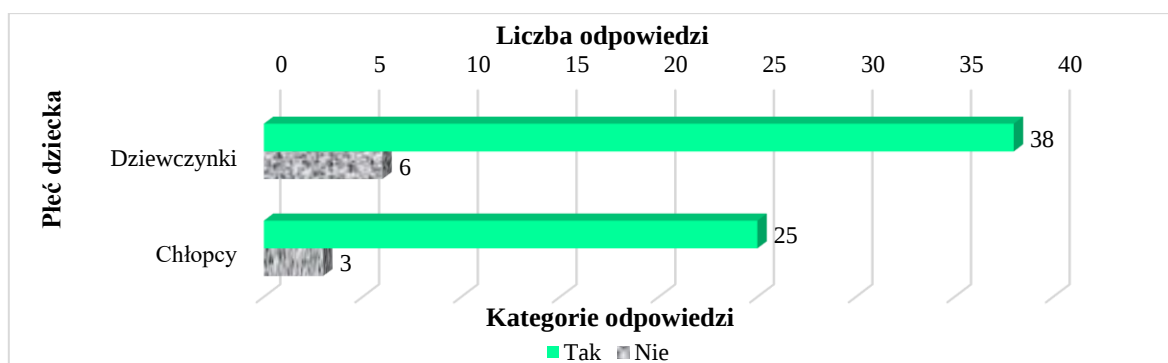


Wykres 24. Rodzaj zajęć dodatkowych, związanych z działalnością plastyczną, na które uczęszczają dzieci w młodszym wieku szkolnym według ich rodziców (N=56).

Źródło: badania własne.

* Łączna liczba odpowiedzi = 72.

Jak wynika z zaprezentowanego materiału faktograficznego, badani rodzice (40) najczęściej twierdzili, że ich dzieci uczęszczają na dodatkowe zajęcia plastyczne organizowane w szkole. Najliczniej odpowiadali tak respondenci posiadający córki (25). Co więcej, należy także zwrócić uwagę na fakt, że tylko według jednego rodzica dziewczynki jego dziecko uczęszcza na dodatkowe zajęcia plastyczne organizowane poza terenem szkoły.



Wykres 25. Opinie badanych rodziców odnośnie do tego, czy szkoła podejmuje wystarczającą ilość działań związanych z rozwijaniem twórczości plastycznej ich dzieci (N=72).

Źródło: badania własne.

Respondenci podzielili się również swoją opinią, związaną z tym, czy szkoła, do której uczęszczają ich dzieci, realizuje wystarczającą ilość działań, które pozwalają na rozwój dziecięcej twórczości plastycznej. Ponad $\frac{3}{4}$ ankietowanych (63) uznało, że szkoła podejmuje określone działania. Trzeba także zauważyć, że 9 respondentów wyraziło negatywne zdanie na ten temat – byli to rodzice 6 dziewczynek i 3 chłopców. Swoją opinią argumentowali następująco: „za mało prac rzeźbiarskich/modelarskich, graficznych, malarskich” czy też „powinny się znaleźć warsztaty, np. rękodzieła różnych technik, bo plastyka i twórczość plastyczna dla mnie to nie tylko obrazy”.

Podsumowanie

Po dokładnej analizie zebranych danych można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych nauczycieli, uczniów oraz rodziców posiada pozytywną opinię dotyczącą kwestii znaczenia aktywności plastycznej wobec dziecka w młodszym wieku szkolnym. Dominująca liczba ankietowanych nauczycieli i rodziców wyznała, że działalność plastyczna zdecydowanie oddziałuje na uczniów edukacji wczesnoszkolnej, a głównym znaczeniem aktywności plastycznej okazało się wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Prawie każdy z badanych nauczycieli uznał, że aktywność plastyczna oddziałuje korzystnie na rozwój emocjonalny, umiejętności społecznych, poznawczy, edukacyjny i umiejętności ekspresyjnych/wytwórczych. Ankietowani rodzice nieco rzadziej zgadzali się z przytoczonymi wcześniej stwierdzeniami. Równie istotą jest opinia badanych uczniów w kwestii znaczenia aktywności plastycznej wobec nich. Odpowiadające dzieci w młodszym wieku szkolnym w przeważającej liczbie przyznały, że lubią wykonywać prace plastyczne, podobało im się tworzenie wybranej pracy, aktywność plastyczna poprawia ich nastrój, pomaga w uczeniu się, jest dla nich ważna.

Wobec tego należy stwierdzić, że założona hipoteza częściowo się potwierdziła. Większość badanych nauczycieli, uczniów i rodziców zgadza się z opinią, mówiącą o pozytywnym znaczeniu aktywności plastycznej dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jednak hipoteza w części została sfalsyfikowana, ponieważ odpowiadający uczniowie klas I mają podobny stosunek do znaczenia aktywności plastycznej do badanych uczniów klas starszych, a zakładałam, że starsi posiadają mniej przychylną opinię na ten temat niż młodsi.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, pozalekcyjna twórczość plastyczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej odbywa się w różnych miejscach. Według badanych nauczycieli, najczęściej działania te wykonywane są w domu dzieci. Co więcej,

również ich zdaniem w ramach pozalekcyjnej twórczości pozalekcyjnej inicjowanej w placówce uczniowie najczęściej mają szansę na udział w tam przygotowywanych konkursach plastycznych. Interesujący jest także fakt, że najwięcej badanych uczniów edukacji wczesnoszkolnej wykonało zaprezentowane prace w trakcie szkolnych zajęć dodatkowych z plastyki. Niejednokrotnie jednak można dostrzec pewne różnice w pracach plastycznych utworzonych w domu a w tych wykonanych na zajęciach dodatkowych – prace wykonane w domu są bardziej dopracowane i posiadają więcej szczegółów. Przeważająca liczba badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym tworzy wytwory plastyczne w domu, podobnie jak w trakcie zajęć dodatkowych lub świetlicowych. Częściej jednak są to szkolne zajęcia dodatkowe niż aranżowane na świetlicy szkolnej. Warte uwagi jest także to, że żadne dziecko (zdaniem uczniów) nie uczęszcza na zajęcia plastyczne organizowane poza szkołą.

Zważywszy na przedstawione wyniki, należy stwierdzić, że założona hipoteza badawcza w całości się potwierdziła: zdecydowana większość (ponad 50%) badanych uczniów bierze udział w zajęciach dodatkowych bądź aranżowanych przez świetlicę szkolną, podczas których ma możliwość rozwijania własnej twórczości plastycznej. Ponadto odpowiadające dzieci w przeważającej liczbie wykonują prace plastyczne w domu. Potwierdzić to można tym, że 99 na 110 badanych uczniów (co stanowi więcej niż 70%) wypowiedziało się pozytywnie w danym temacie. Dodatkowo, więcej dziewczynek (58) wyraziło taką opinię niż chłopców (41). Zdanie wybranych uczniów również potwierdza się w opiniach badanych rodziców.

Bibliografia

- Dissanayake, E. (2003). Art in Global Context: An Evolutionary/Functionalist Perspective for the 21st Century. *International Journal of Anthropology*, 18(4), 246-258.
- Justyńska, M., Majewska-Owczarek, A. (2017). Odyseja Umysłu ® jako metoda stwarzająca przestrzeń do rozwijania aktywności twórczej dziecka. W: E. Ogordzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej. TOM 12* (s. 79-103). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kunat, B. (2010). Rola nauczyciela we wspieraniu aktywności plastycznej dzieci – postulaty i rzeczywistość. W: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red), *Edukacja dziecka – mity i fakty* (s. 487-496). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- 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 stymulacji aktywności twórczej. TOM 12* (s. 131-142). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Małoszewski, R. (2001). Formy kreacji plastycznej w edukacji przez sztukę. W: I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III. Nowoczesna szkoła* (s. 147-158). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Ofosua Anim, J. (2012). *The role of drawing in promoting the children's communication in Early Childhood Education*. Pobrane z: <https://studylib.net/doc/8743523/the-role-of-drawing-in-promoting-the-children-s>.
- Popek, S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sienkiewicz-Wilowska, J.A. (red.). (2011). *Dziecko rysuje, maluje, rzeźbi. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zawada, E. (2014). Aspekty edukacyjne i wychowawcze kształcenia plastycznego dzieci. W: E. Ogordzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Tom 9. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji* (s. 169-177). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**IV. MOŻLIWOŚCI ROZWIJANIA WARSZTATU
METODYCZNEGO W PEDAGOGICZNYCH
ROZWAŻANIACH TEORETYCZNYCH
I PRAKTYCZNYCH**

Wybrane aspekty zadań domowych uczniów klas I-III

(Paulina Jankowska¹)

Streszczenie

W rozdziale tym dokonano analizy zagadnień związanych z zadaniami domowymi uczniów klas I-III. Szczególnie zwrócono uwagę na proces ich odrabiania, kontrolowania i oceniania, a także porównano informacje o pracy domowej zawarte w scenariuszach zajęć w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli. Poruszone problemy i uzyskane wyniki obrazują ten temat, co pozwala na wyciąganie wniosków i modyfikowanie edukacyjnego procesu w celu podniesienia jego efektywności. Temat jest interesujący ze względu na obecnie panujące dyskusje i zmiany w edukacji.

Słowa kluczowe: zadania domowe, prace domowe, edukacja wczesnoszkolna, edukacja.

Summary

This chapter presents an analysis of homework in early childhood education. Particular attention is paid to the processes of completing, monitoring, and assessing homework, as well as a comparison of the information about homework found in lesson plans and teacher's guides. The issues raised and the results obtained illustrate this topic, allowing for the drawing conclusions and the modification of the educational process in order to increase its effectiveness. The topic is of interest due to the ongoing discussions and changes in education.

Keywords: homework, early childhood education, education.

Wprowadzenie

Zadania domowe są interesującym tematem, który jest aktualnie poruszany w dyskursie publicznym ze względu na zmieniające się zasady ich zadawania. Są znane i stosowane od wielu lat, a do 2024 roku były nieodłącznym elementem edukacji w tradycyjnej polskiej szkole. W dniu 22 marca 2024 roku weszło w życie rozporządzenie Ministra Edukacji, które znacząco wpłynęło na to, jak obecnie przebiega realizacja tego zagadnienia. Pomimo znaczących zmian, jest to temat wart głębokich analiz i badań.

Niniejszy rozdział składa się z wprowadzenia teoretycznego, opisu metodologii niezbędnej do prowadzenia badań, analizy wyników badań, podsumowania, wniosków i bibliografii. Ponadto w załączniku zaproponowane zostało autorskie rozwiązanie, które pozwoli na lepsze organizowanie samodzielnej nauki w domu przez uczniów.

1. Wprowadzenie teoretyczne

Temat zadań domowych to wielowymiarowe zagadnienie. Każdy może rozumieć je w nieco inny sposób. Dlatego pierwsza część niniejszego opracowania przeznaczona została na teoretyczne omówienie prac domowych pod wieloma aspektami. Zawiera charakterystykę podstawowych pojęć związanych z zadaniami domowymi, opis sposobów odrabiania zadań, które stosują uczniowie klas I-III, sposoby kontrolowania i oceniania zadań przez nauczycieli oraz informacje na temat przewodników metodycznych.

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

1.1. Charakterystyka podstawowych pojęć

Zadania oraz prace domowe są znane i praktykowane już od wielu lat. Przez ten czas stały się nieodłącznym elementem edukacji. Są wykorzystywane przez nauczycieli na wszystkich etapach kształcenia. Aby lepiej zrozumieć istotę problemu, należy zapoznać się z podstawowymi pojęciami, które go opisują.

W. Okoń podaje rozbudowaną i szczegółową definicję tego pojęcia:

Praca domowa jako uzupełnienie i ciąg dalszy pracy lekcyjnej umożliwia więc pogłębienie i utrwalenie wiedzy ucznia, a przede wszystkim wdrożenie go do samodzielności w myśleniu i posługiwaniu się wiedzą, w realizowaniu samodzielnych zadań twórczych. Obok tego praca domowa spełnia ważną rolę wychowawczą. Zmuszając uczniów do samodzielnego podejmowania codziennych obowiązków, kształtuje ich wolę i charakter, rozwija systematyczność i dokładność, inicjatywę, pomysłowość, wzmacnia wiarę we własne siły, kształtuje pozytywny stosunek do pracy (Okoń, 2003, s. 330).

Podkreśla on ważny związek pomiędzy zadaniami domowymi a pracą na lekcji, pisząc: „zajęcia domowe uczniów spełniają właściwą sobie rolę wówczas, gdy stanowią nierozłączną część nauczania, tj., gdy łączą się z pracą lekcyjną, a przy tym odpowiadają zainteresowaniom młodzieży i nie przekraczają ich fizycznych i umysłowych możliwości” (Ibidem). Dla tego autora ważne jest powiązanie edukacji domowej i szkolnej. Wskazuje też jako istotny element indywidualizację zadań domowych, dostosowanie ich zarówno do możliwości, jak też potrzeb oraz zainteresowań uczniów.

Pojęcie „zadania domowe” mylnie wskazuje na miejsce ich wykonywania. Sugeruje, że uczniowie realizują je w domu, a nie w szkole czy na świetlicy. Jak zauważa W. Okoń (Ibidem):

Praca domowa nie zawsze jest pracą wykonywaną w domu ucznia, nie we wszystkich systemach szkolnych jest też stosowana. Uczniowie mieszkający w bursach i internatach wykonują tę pracę w wyznaczonym czasie i miejscu; w niektórych szkołach młodzież korzysta z pomieszczeń szkolnych w ustalonym czasie i pod kontrolą nauczycieli, w szkołach całodziennych [...] praca w ogóle nie jest zadawana do domu; w samych zaś szkołach zmienia swój tradycyjny charakter, stając się nauką samodzielną.

Otoczająca nas rzeczywistość wciąż się zmienia, a razem z nią zmianom ulega system edukacji. To, co było standardem kilkadziesiąt lat temu, obecnie ewoluje zgodnie z aktualnymi możliwościami i potrzebami uczniów, nauczycieli oraz rodziców.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku podaje krótką i rzeczową definicję: „Praca domowa ucznia (...) czynności edukacyjne ucznia związane z realizacją zadań domowych zadawanych przez szkołę do samodzielnego wykonania w domu bądź placówce opiekuńczo-wychowawczej” (Puślecki, 2005, s. 788). Podkreśla się, że miejscem odrabiania zadań domowych nie jest tylko dom, jak sugerują to słowa wchodzące w skład przedstawionego pojęcia, ale też szkoła czy inna placówka, do której uczęszczają uczniowie.

Nieznacznie odmienne podejście do tematu prezentuje M. Szpiter, która określa naukę domową jako formę obligatoryjną i jednocześnie fakultatywną zajęć uczniów. Píše ona, że jest to swego rodzaju pozalekcyjna aktywność, mająca związek z nauką szkolną. Uczniowie podejmują oraz planują ją z własnej woli i chęci lub robią to w porozumieniu z nauczycielem (Szpiter, 1997; za: Dudel, 2007, s. 156). Autorka zwraca uwagę na dobrowolność wykonywania zadań domowych. Przedstawia je jako wymagane, ale również jako te, które są dowolne i nieobowiązkowe.

W poprzedniej podstawie programowej dotyczącej edukacji wczesnoszkolnej nie ma informacji dotyczących pracy domowej. Natomiast zmiany zawarte w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych dotyczą głównie zadań domowych. Znajduje się tam zapis, informujący, że w szkole podstawowej w ramach oceniania bieżącego z zajęć edukacyjnych nauczyciele nie mogą zadawać pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych do wykonania w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Wyjątek stanowią ćwiczenia usprawniające motorykę małą (2024, s. 1), a zmiany te dotyczą klas I-III. Są to najnowsze zasady, które regulują zadania domowe w edukacji najmłodszych uczniów.

Zadania domowe nie są zatem w jednakowy sposób rozumiane przez każdego, dlatego znani pedagodzy zajmujący się tym tematem opracowali autorskie definicje. W. Okoń skupia się na powiązaniu pracy domowej z pracą ucznia na lekcji, podkreśla cele, które powinny przyświecać jej zadawaniu i konieczność łączenia jej z indywidualnymi potrzebami i możliwościami uczniów. Zarówno W. Okoń, jak i W. Puślecki zauważają, że często zadania domowe nie są odrabiane przez uczniów w domach. M. Szpiter do swej definicji dodaje element dobrowolności wykonania zadań, podkreślając tym samym ich fakultatywną formę. Informacje zawarte w rozporządzeniach Ministra Edukacji szczegółowo określają, jakie zadania można, a jakich nie można aktualnie stosować w szkołach.

1.2. Odrabianie zadań domowych przez uczniów klas I-III

Ważne jest odpowiednie zorganizowanie odrabiania zadań domowych. Uczniowie potrzebują na to należytego miejsca i czasu. W edukacji wczesnoszkolnej dbają o to głównie rodzice, jednak uczniowie powinni już mieć świadomość, jak poprawnie i optymalnie zaplanować ten proces.

Uczniowie odrabiają zadania domowe głównie w domu. Jak pisze W. Okoń, należy wyznaczyć stałe miejsce, gdzie uczeń zagospodaruje sobie przestrzeń do nauki. Powinny tam znaleźć się książki i wszystkie potrzebne przybory. Dodatkowo powinna być to przestrzeń dobrze oświetlona i z dopływem świeżego powietrza. Należy pilnować, aby uczeń zawsze korzystał z tego samego miejsca pracy i warto, aby odrabiał zadania o tej samej porze każdego dnia. Rodzice powinni zadbać o odpoczynek swoich dzieci. Nie jest wskazane odrabianie zadań zaraz po powrocie do domu czy po posiłku. Zadaniem nauczycieli jest dbanie o rozsądne ilości pracy domowej. Uczniowie mają wiele pozaszkolnych obowiązków do wykonania, a potrzebują też czasu wolnego na odpoczynek i na inne aktywności niż nauka (Okoń, 2003, s. 334-335). Autor ten podkreśla rolę rodziców w kontrolowaniu i przypominaniu o pracy domowej. W tym celu ważna jest ich współpraca z nauczycielem, który powinien poinformować o istocie i celach zadań domowych, a także odpowiednie przygotowanie przestrzeni do nauki w domu i podkreślenie istotnej roli samodzielności uczniów.

Podobne zasady wyróżnił F. Bereźnicki, który w *Podstawach kształcenia ogólnego* pisze, że podczas odrabiania zadań domowych przez uczniów powinny być stosowane zasady obowiązujące przy organizowaniu pracy umysłowej, takie jak: stałe, prawidłowo oświetlone i odpowiednio wyposażone miejsce. Ważne jest też zadbanie o specjalną atmosferę, czyli ciszę i spokój, koncentrowanie uwagi na jednej aktywności oraz mniej więcej stałą porę odrabiania zadań. Autor podkreśla rolę samodzielności uczniów i samokontroli wykonywanej przez nich pracy. Nie zapomina jednak o udziale rodziców, którzy są odpowiedzialni za przygotowanie odpowiednich warunków do nauki dla dzieci. Zaznacza, że nie powinni oni regularnie towarzyszyć w tych czynnościach ani w nich pomagać, gdyż utrudnia to kształtowanie samodzielności dzieci (Bereźnicki, 2011, s. 183). Opisuje organizację nauki w domu podobnie jak W. Okoń. Obaj podkreślają, jak ważne jest stanowisko pracy i czas, który uczniowie poświęcają na odrabianie zadań.

Zadania domowe wymagają od uczniów skupienia uwagi. W. Okoń i F. Bereźnicki podkreślają, że ważne jest stałe oraz odpowiednio zorganizowane miejsce pracy, łatwy dostęp do niezbędnych przyborów. Jako istotne wskazują też wsparcie rodziców i dbanie o odpoczynek. Uczniowie, aby efektywniej uczyć się w domu, muszą zostać zapoznani z odpowiednimi zasadami takiej pracy.

1.3. Kontrolowanie i ocenianie zadań domowych przez nauczycieli klas I-III

Praca domowa służy uzupełnianiu i pogłębianiu wiedzy uczniów, wdraża ich do systematyczności i samodzielności. Kiedy już nauczyciel poświęci czas na prawidłowe zaplanowanie oraz zadanie zadań, a uczniowie je rozwiążą, należy to skontrolować, podsumować i rozliczyć, by sprawdzić, czy praca ta miała sens i została wykonana poprawnie.

W. Okoń uważa, że największą zaletą i wartością kontroli jest to, iż pozwala odpowiednio wcześniej zareagować na braki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów, co daje możliwość szybkiego ich wyrównania. Jeśli uczeń nie wykona określonych zadań lub robi to nieodpowiednio, nauczyciel podczas kontroli zauważy to i zleci do poprawienia (Okoń, 2003, s. 335). Taka kontrola daje nauczycielowi informację zwrotną o poziomie wiedzy uczniów i ich staraniach podczas samodzielnej pracy w domu. Ponadto pozwala zareagować, jeśli uczniowie nie wykonują zadań. Kontrola zadań domowych jest nierozdzielnie związana z oceną. „Ocena nadaje tym pracom większą wagę, staje się bodźcem i zachętą do lepszego ich przygotowywania. Warunki te spełnia jednak tylko ocena sprawiedliwa, a przy tym odpowiednio umotywowana” (Ibidem, s. 336). Obiektywne i rzetelne ocenianie prac pokazuje uczniom efekt ich starań. Pozwala to na kontynuowanie lub ulepszanie działań. Nauczyciel zwraca uwagę na pozytywne i negatywne elementy pracy, a dzięki temu uczniowie wiedzą, co należy poprawić.

Nauczyciele stosują różne procedury, by sprawdzić wykonanie zadań domowych. W. Puślecki wyróżnił te najczęściej pojawiające się w edukacji wczesnoszkolnej, którymi są: pobieżne sprawdzenie wszystkich wykonanych prac, sprawdzanie techniki czytania tekstu ćwiczonego w domu, wybiórcze sprawdzanie prac pisemnych, odpytywanie, dokładne sprawdzanie wszystkich prac domowych, odczytywanie prac pisemnych przez wskazanych uczniów, zbieranie prac pisemnych w celu ich odroczonego sprawdzenia i wzajemne sprawdzanie prac domowych przez uczniów (2005, s. 25-29). Tak szeroko rozpatrywane sposoby kontroli prac domowych dają nauczycielowi wiele sposobności na dostosowanie metody do konkretnych rodzajów zadań domowych oraz aktualnych

możliwości czasowych i organizacyjnych. Autor nie ogranicza tej aktywności jedynie do zadań nauczyciela, ale również zauważa potencjał we wzajemnym sprawdzaniu prac przez uczniów.

Kontrola zadań domowych jest bardzo ważnym procesem i powinna spełniać pewne warunki, żeby była prawidłowo wykonana, a dzięki temu wartościowa dla nauczyciela i uczniów. J. Zborowski wyróżnił ich kilka. Po pierwsze, powinna być ekonomiczna. Nauczyciel w krótkim czasie sprawdza poziom pracy jak największej liczby uczniów. Jej celem jest informacja zwrotna – ma pokazywać uczniom, co już potrafią lub co muszą jeszcze ćwiczyć. Nie powinna być monotonna, a urozmaicona. Ostatni warunek odnosi się do obiektywności oceny. Tylko taka daje uczniom oraz nauczycielowi wiarygodną informację co do wyników pracy domowej (Zborowski, 1961; za: Kowolik, 2006, s. 195). Są to podstawowe warunki, jednak można zauważyć, że spełnienie ich pozwala nauczycielowi na szybkie oraz konkretne ocenienie prac domowych, które przynosi korzyści obu stronom.

W edukacji wczesnoszkolnej nie są stosowane formalne stopnie szkolne. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* opisane są przykładowe sposoby, jakimi można nieformalnie ocenić pracę domową ucznia: słowne oceny nieformalne, czyli pozytywne lub negatywne odniesienie się do pracy; oceny symboliczne; pochwała; recenzja ustna, która zawiera elementy wartościujące i analityczne, podkreśla pozytywne elementy oraz pokazuje co i jak należy poprawić; zachęta, która pobudza do wysiłku; dezaprobata będąca negatywnym ustosunkowaniem się do pracy; barwa głosu; gestykulacja i mimika (Puślecki, 2005, s. 798). Ostatnie trzy sposoby oceny są równie istotne jak pozostałe. Pokazują stosunek nauczyciela do pracy ucznia i jego emocje. W związku z brakiem ocen formalnych na tym etapie edukacji niezwykle ważne jest stosowanie odpowiednich komunikatów. Dają one uczniom informacje na temat wyniku ich pracy i wysiłków, jakie włożyli w realizację zadań. Ocena nieformalna daje większe możliwości do precyzyjnego formułowania uwag. Nauczyciel, stosując tę metodę, podaje uczniowi ogólną ocenę za całość pracy oraz wskazówki i uwagi dotyczące konkretnych elementów zadania. Pozwala to też uczniom na zadawanie pytań i pogłębianie analizy wykonywanych przez nich zadań.

Zadania domowe były dotychczas ważnym elementem procesu edukacji, były też nierozzerwalnie powiązane z kontrolowaniem i ocenianiem. Znaczenie tego elementu podkreśla W. Okoń, pisząc o korzyściach, jakie daje nauczycielom, uczniom i rodzicom. Zaznacza też, że ocena powinna być dokładna i sprawiedliwa. W. Puślecki wyróżnił sposoby sprawdzania i oceniania zadań domowych, które mają zastosowanie w edukacji wczesnoszkolnej. J. Zborowski również podkreślił konieczność kontrolowania pracy domowej uczniów i przekazywania informacji zwrotnej. Wymienieni autorzy zgodnie podkreślają, że prawidłowa kontrola i ocena zadań domowych jest bardzo ważna.

1.4. Zadania domowe w przewodnikach metodycznych

Nauczyciele powinni indywidualizować proces edukacji i stawiać przed uczniami takie wyzwania, które będą oni potrafili pokonać. Jednak są również zobowiązani do realizowania zapisów podstawy programowej. W celu wsparcia ich codziennej pracy wydawnictwa opracowujące pakiety edukacyjne przygotowują dla nauczycieli przewodniki metodyczne. Są tam zawarte informacje dotyczące pracy z danym pakietem i scenariusze zajęć codziennych, które zawierają przykładowe zadania, zabawy, piosenki i szczegółowe wskazówki do prowadzenia zajęć.

W artykule A. Jakubowicz-Bryx pt. *Poradniki metodyczne jako źródło wiedzy nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej* można znaleźć informacje, że przewodniki mają na celu pomóc nauczycielowi w prowadzeniu zajęć. Zawierają informacje dotyczące zagadnień trudnych i wymagających, podają kolejno każdy temat oraz wskazówki ich metodycznego rozwiązania (Jakubowicz-Bryx, 2011, s. 166-168). Zawarte w nich szczegółowe porady, konspekty, a także scenariusze zajęć są dopasowane do pracy z konkretnym pakietem edukacyjnym. Cz. Kupisiewicz pisze, że „konspekt jest szczegółowym rozwinięciem planu lekcji. Obejmuje on zwykle takie punkty, jak: temat, cele i zadania lekcji, jej porządek wraz z rozbiciem na poszczególne etapy, temat pracy domowej, a ponadto przewidywane pytania nauczyciela i uczniów” (1996; za: Jakubowicz-Bryx, 2011, s. 167). Dlatego właśnie scenariusze zajęć występujące w przewodnikach dla nauczycieli mogą zawierać propozycje zadań domowych.

Przewodniki metodyczne, chociaż nie są zalecane do stosowania w pracy nauczyciela, zawierają wiele cennych wskazówek, w tym informacji o zadaniach domowych.

2. Metodologia badań własnych

Celem niniejszych badań naukowych jest eksploracja informacji dotyczących zadań domowych w edukacji wczesnoszkolnej, a dokładniej procesu ich odrabiania, kontrolowania, oceniania, a także dokonanie analizy przewodników metodycznych pod kątem zadań domowych.

Problemami badawczymi są następujące pytania:

1. Jak uczniowie klas I-III organizują sobie proces odrabiania zadań domowych?
2. Jak przebiega kontrola i ocena zadań domowych uczniów klas I-III?
3. Czy i jak przewodniki metodyczne dla nauczycieli klas I-III uwzględniają zadania domowe?

Na potrzeby niniejszych badań opracowano trzy hipotezy:

H1. Ponad 3/4 respondentów wskaże, że uczniowie odrabiają zadania domowe w domu z pomocą rodziców. Ponad połowa badanych stwierdzi, że uczniowie odrabiają zadania domowe zaraz po powrocie do domu i mają tam stałe miejsce do nauki.

H2. Ponad 3/4 badanych zaznaczy, że zadania domowe są sprawdzane często. Najczęściej stosowanym sposobem sprawdzania zadań domowych zdaniem ponad połowy badanych będzie pobieżne sprawdzanie wszystkich wykonanych prac. Również ponad połowa badanych odpowie, że nauczyciele, oceniając zadanie, stosują słowne oceny nieformalne.

H3. Ponad połowa scenariuszy zajęć w analizowanych przewodnikach metodycznych dla nauczycieli klas I-III będzie zawierać informacje o tym, co powinno zostać zadane uczniom do wykonania w domu. Po ponad połowie tych zadań nie będzie następowała kontrola ich wykonania.

Posługując się podziałem metod zaproponowanym przez J. Apanowicza (2002, s. 60), w niniejszych badaniach zastosowano metody: sondażu diagnostycznego i badania dokumentów. Zastosowane techniki badań pedagogicznych to wywiad, ankietowanie i badanie dokumentów. Narzędzia badawcze, które zostały opracowane na potrzeby niniejszych badań, to: kwestionariusz wywiadu dla uczniów klas I-III, kwestionariusz ankiety dla nauczycieli klas I-III, kwestionariusz ankiety dla rodziców uczniów klas I-III i arkusz analizy scenariuszy zajęć zawartych w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli klas I-III.

Badania dotyczące zadań domowych uczniów klas I-III przeprowadzono w okresie od stycznia do marca 2024 roku. Terenem badań, zależnie od części grupy respondentów, była gmina Stary Sącz i cała Polska. Wywiady z uczniami zostały przeprowadzone w 3 szkołach podstawowych na terenie gminy Stary Sącz. W badaniu wzięło udział 172 uczniów, wśród których było 58 osób z klas I, 50 z klas II oraz 64 z klas III. Dziewczynek było 87, co stanowi 51% badanych, a chłopców 85, czyli 49% badanych. W badaniu wzięli też udział nauczyciele pracujący w edukacji wczesnoszkolnej. Terenem badań, obejmującym tę część grupy respondentów, była cała Polska.

Odpowiedzi na pytania w kwestionariuszu ankiety udzielili nauczyciele klas I-III pracujący w ww. szkołach, ich znajomi nauczyciele i członkowie odpowiednich grup na platformie Facebook. Były to: *EDUKACJA Wczesnoszkolna i Przedszkolna*, *REWALIDACJA*, *TERAPIA PEDAGOGICZNA*; *Kreatywne nauczycielki w przedszkolu i klasach 1-3*; *Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna – pomoce dydaktyczne i inne*; *Nauczyciele z pasją, pomysłami i humorem*; *Edukacja wczesnoszkolna*; *Edukacja wczesnoszkolna – nauczyciele wczesnoszkolni.pl* oraz *Nauczyciele w sieci*. W badaniu wzięło udział 79 osób, z czego 39 osób pracowało z klasą I, 26 z klasą II, a 14 z klasą III.

Zbadano też rodziców badanych uczniów. Kwestionariusz ankiety dostał każdy z nich, ale tylko 150 osób je wypełniło i oddało. Najwięcej ankiet wróciło od rodziców uczniów z klas III – aż 63, z pozostałych klas były to podobne liczby, ponieważ z klasy I – 45, a z klasy II – 42. Wśród badanych widać wyraźną przewagę kobiet, było ich 132, czyli aż 88%, zaś mężczyzn jedynie 18, co daje 12% wszystkich badanych rodziców.

Podsumowując, grupę badawczą stanowiło 401 osób. Wśród nich 172 osoby to uczniowie klas I-III, 79 to nauczyciele pracujący w edukacji wczesnoszkolnej, a 150 to rodzice uczniów klas I-III.

W celu przeprowadzenia wywiadów badacz udał się do dyrektorów wybranych placówek. Po uzyskaniu ich zgody przystąpiono do uzgodnienia terminów badań z odpowiednimi nauczycielami. Wywiady były przeprowadzane w małych grupach, liczących 2 lub 3 uczniów. O ustalonej godzinie badacz przychodził do klas szkolnych, w których odbywały się zajęcia, przedstawiał się i informował o celu swojej wizyty. Następnie zapraszał uczniów do wcześniej przygotowanego, ustronnego i cichego miejsca w szkole. Każdy wywiad rozpoczynało przedstawienie jego tematu i zapewnianie o anonimowości. Badacz miał przed sobą kwestionariusz wywiadu i zgodnie z nim prowadził rozmowę. Wszelkie wątpliwości w uzyskanych odpowiedziach rozwiewał, stosując dodatkowe pytania. Po uzyskaniu wszystkich informacji dziękował uczniom, odprowadzał ich do sali i wychodził z kolejną grupą. Po zakończeniu badania w danej klasie zwracał się do wszystkich z podziękowaniem za poświęcony czas i uzyskane odpowiedzi, a następnie żegnał się.

Ankieta dla nauczycieli została przeprowadzona za pośrednictwem Formularzy Google. Przy okazji przeprowadzania wywiadów z uczniami, ich nauczyciele otrzymywali link do ankiety. Ponadto badacz prosił ich o udostępnienie go wśród znajomych nauczycieli pracujących w edukacji wczesnoszkolnej. Dla uzyskania większej liczby respondentów prośba o wypełnienie ankiety wraz z linkiem do niej została umieszczona na 7 grupach na platformie Facebook dedykowanych dla nauczycieli wczesnoszkolnej edukacji. Zbieranie odpowiedzi trwało od 10 stycznia do 28 lutego 2024 roku. Po tym terminie została zablokowana możliwość dodawania odpowiedzi do formularza.

Kolejną grupę badanych stanowili rodzice badanych uczniów klas I-III. Zebrano od nich informacje za pomocą kwestionariuszy ankiet. Dla ułatwienia pracy, badacz wydrukował odpowiednią ilość ankiet i rozdawał je uczniom podczas przeprowadzania z nimi wywiadów. Wypełnione formularze uczniowie przynosili do szkoły i oddawali nauczycielom. Następnie, po upływie kilku dni, w umówionym terminie, badacz zgłosił się po odbiór wszystkich kwestionariuszy. Rozdano łącznie 195 formularzy, a zebrano 150. Zbieranie danych trwało od 23 stycznia do 8 marca 2024 roku.

Część niezbędnych danych zostało uzyskanych na podstawie metody badania dokumentów. W tym celu przeanalizowano scenariusze zajęć domowych zawarte w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli klas I-III. Analizie poddano przewodniki dla pakietu *GRA W KOLORY* wydawnictwa MAC. Pakiet ten oferuje po 4 części przewodników metodycznych dla każdej z klas edukacji wczesnoszkolnej. Kolejnym był pakiet *Elementarz Odkrywców* wydawnictwa Nowa Era, który również oferuje po 4 części dla każdej klasy, a aktualnie jest w trakcie zmian. Klasy II i III pracują na *Elementarzu Odkrywców*, a dla klasy I dostępny jest już ulepszony *NOWY Elementarz Odkrywców*. Zbadano również przewodniki pakietu *Nowi Tropiciele* wydawnictwa WSiP, który proponuje po 5 części dla każdej z klas edukacji wczesnoszkolnej. Ostatnimi analizowanymi przewodnikami były te opracowane dla pakietu *Wielka Przygoda* wydawnictwa Nowa Era. Odmiennie od poprzednich, proponują one po 4 części dla klas I i II oraz 2 części dla klasy III. Analizie poddano każdą część proponowanych przez wydawnictwa przewodników metodycznych dla nauczycieli.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Odrabianie zadań domowych przez uczniów klas I-III

Zagadnienie organizacji odrabiania zadań domowych przez uczniów jest złożone. Należy w nim rozważyć porę dnia, w której uczniowie przystępują do odrabiania zadań, miejsce, w którym to robią i kto im w tym pomaga. Na potrzeby niniejszych badań wyróżniono następujące pory odrabiania zadań domowych: rano, zaraz po powrocie do domu, po południu i wieczorem. Jako miejsce odrabiania zadań wyróżniono dom ucznia i świetlicę. Jako osoby, z którymi uczeń może odrabiać zadania, wyróżniono: brak takiej osoby, czyli zadania odrabiane samodzielnie, rodziców, rodzeństwo, korepetytora lub nauczyciela.

Tabela 1 przedstawia pory dnia, w których zdaniem respondentów uczniowie odrabiają zadania domowe.

Tabela 1

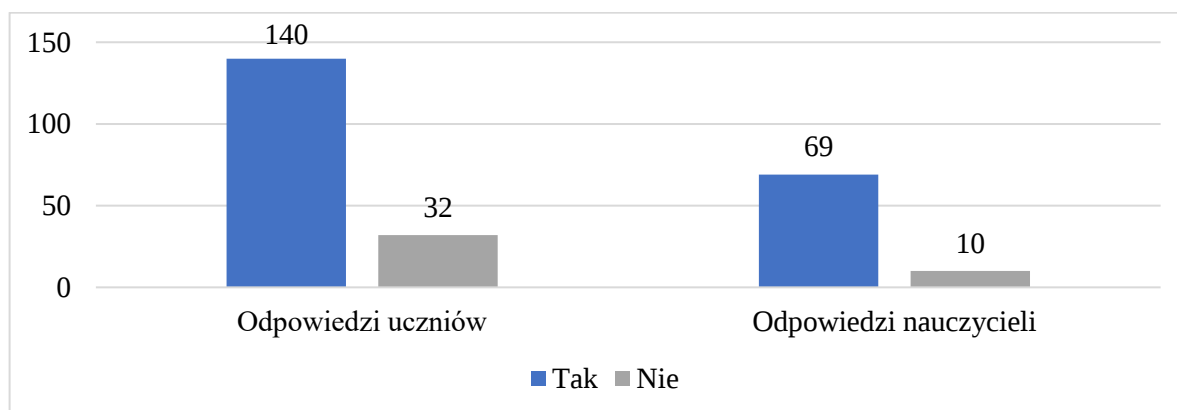
Pory dnia, w których, zdaniem respondentów, uczniowie klas I-III odrabiają zadania domowe (N=401)

Pora odrabiania zadań domowych	Odpowiedzi			Razem
	Uczniów	Nauczycieli	Rodziców	
Po południu	49	34	45	128
Rano	4	1	19	24
Wieczorem	34	27	12	73
Zaraz po powrocie do domu	85	17	74	176
Razem	172	79	150	401

Źródło: badania własne.

Zdaniem największej grupy respondentów (44%), uczniowie klas I-III odrabiają zadania domowe „zaraz po powrocie do domu”. Odpowiedź ta wyraźnie dominuje wśród badanych uczniów i rodziców – wskazało ją odpowiednio po 49% z nich. Niewiele mniej, 32%, respondentów wskazało, że uczniowie odrabiają zadania „po południu”. Odpowiedź wieczorem zaznaczyło 18%, a „rano” jedynie 6% uczestników badania.

Kolejnym aspektem związanym z odrabianiem zadań domowych przez uczniów jest miejsce, w którym je odrabiają. Wykres 1 przedstawia dane dotyczące posiadania przez uczniów stałego miejsca do nauki w domu.



Wykres 1. Posiadanie przez uczniów stałego miejsca do nauki w domu w opinii respondentów (N=251).

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość badanych (83%) stwierdziła, że uczniowie mają w domu stałe miejsce, w którym mogą się uczyć. Negatywnej odpowiedzi na to pytanie udzieliło tylko 17% badanych. Ta przewaga widoczna jest zarówno w odpowiedziach uczniów, jak i nauczycieli.

Tabela 2 prezentuje dane dotyczące miejsca, w którym uczniowie najczęściej odrabiają zadania domowe.

Tabela 2

Miejsca, w których, zdaniem respondentów, uczniowie klas I-III odrabiają zadania domowe (N=401)

Miejsce odrabiania zadań domowych	Odpowiedzi			Razem
	Uczniów	Nauczycieli	Rodziców	
Czasem w domu a czasem na świetlicy	60	45	39	144
Dom	106	29	105	240
Świetlica	6	5	6	17
Razem	172	79	150	401

Źródło: badania własne.

Najwięcej badanych (60%) wskazało, że uczniowie odrabiają zadania „w domu”, „świetlicę” wskazało jedynie 4% respondentów, zaś odpowiedź czasem „w domu a czasem na świetlicy” zaznaczyło 36% badanych. Może to być spowodowane tym, iż wielu uczniów na co dzień spędza czas po zajęciach na szkolnej świetlicy. Zamiast tylko się tam bawić, odrabiają oni zadania. Jest to korzystne, gdyż w razie trudności mogą liczyć na wsparcie nauczycieli lub kolegów.

Równie ważnym aspektem związanym z analizowanym zagadnieniem jest ten dotyczący osób pomagających uczniom w procesie odrabiania zadań domowych. Zebrane na ten temat dane obrazuje tabela 3.

Tabela 3

Osoby, które, zdaniem respondentów, pomagają uczniom klas I-III w odrabianiu zadań domowych (N=401)

Osoby pomagające uczniom w odrabianiu zadań domowych	Odpowiedzi			Razem
	Uczniów	Nauczycieli	Rodziców	
Inne osoby	11	5	0	16
Korepetytor/nauczyciel	3	2	0	5
Rodzeństwo	3	2	2	7
Rodzice	68	55	52	175
Różnie	25	0	25	50
Samodzielnie	62	15	71	148
Razem	172	79	150	401

Źródło: badania własne.

Najwięcej respondentów (44%) wskazało, że uczniowie odrabiają zadania domowe przy pomocy „rodziców”, zaś niewielu mniej (37%) wskazało, że „samodzielnie”. Odpowiedź „różnie” wskazało 12%. Pozostałe odpowiedzi były znacznie mniej popularne. Zgodnie z uzyskanymi wynikami, sami zadania odrabiają głównie uczniowie klas III. Może to być związane z ich wiekiem, a przez to z rozwojem ich samodzielności. Najmłodsi uczniowie często korzystają ze wsparcia rodziców, potrzebując pomocy w nauce, dodatkowych wyjaśnień i tłumaczeń.

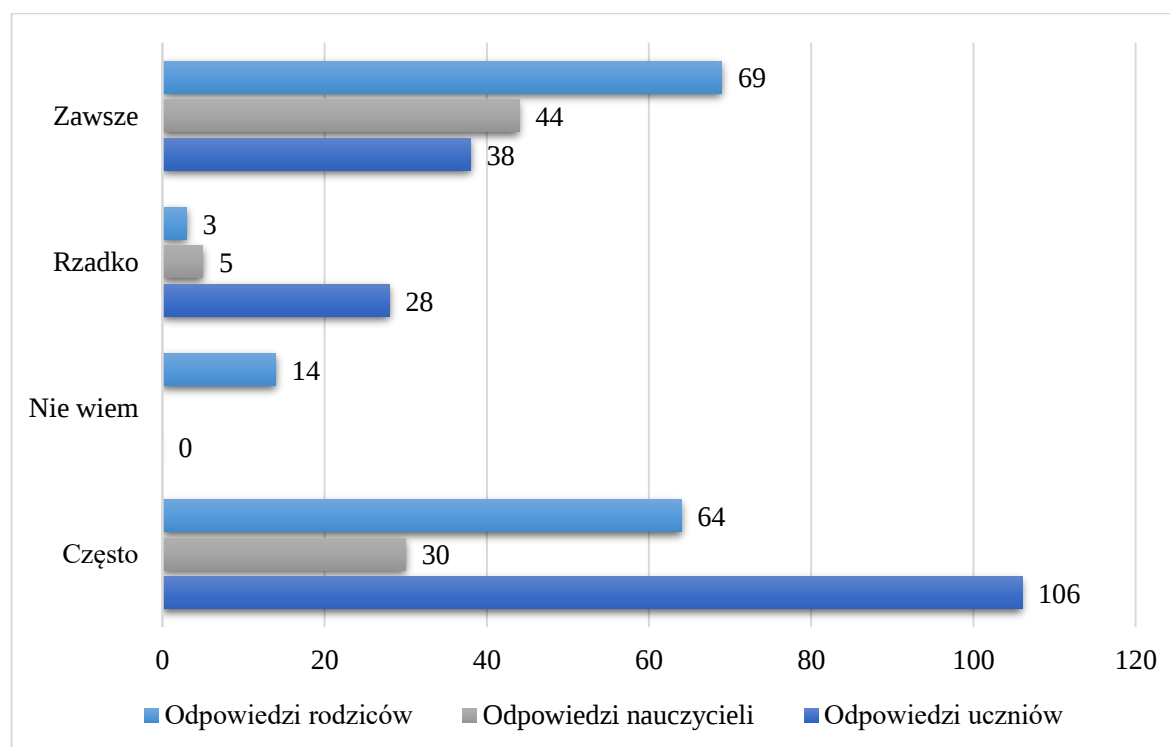
Dokonując podsumowania wyników badań przedstawionych powyżej, można zauważyć, że respondenci są ze sobą zgodni. Ich zdaniem, uczniowie odrabiają zadania domowe głównie zaraz po powrocie do domu i po południu oraz mają w domu stałe miejsce do nauki. Respondenci wskazali, że uczniowie odrabiają zadania w domu, ale wielu również czasem w domu, a czasem na świetlicy. Osobami, które służą pomocą w tym procesie, są rodzice, choć bardzo często powtarzała się odpowiedź, że uczniowie odrabiają zadania domowe samodzielnie.

Postawiona hipoteza H1 zakładała, że ponad 3/4 respondentów odpowie, iż uczniowie odrabiają zadania domowe w domu z pomocą rodziców. Ponadto ponad połowa badanych miała wskazać, że najczęściej uczniów odrabia zadania zaraz po powrocie do domu i że mają oni stałe miejsce do tego przeznaczone. Jedynie 60% respondentów zaznaczyło dom jako miejsce odrabiania zadań domowych, a na pomoc rodziców wskazało 35% badanych. Moment zaraz po powrocie do domu jako czas przeznaczony na odrabianie zadań domowych wskazało 44% badanych, a posiadanie przez uczniów w domu stałego miejsca do nauki potwierdziło 83% badanych. Na tej podstawie można stwierdzić, że hipoteza nie potwierdziła się. Potwierdził się jedynie jej fragment, dotyczący posiadania przez uczniów w domu stałego miejsca wyznaczonego do odrabiania zadań domowych.

3.2. Kontrolowanie i ocenianie zadań domowych

Zgodnie z przedstawioną wcześniej teorią i omówieniem, zadanie domowe powinno być zawsze poddane kontroli i ocenie. Na potrzeby niniejszego opracowania wyróżniono częstotliwość kontrolowania zadań domowych w prostej, czterostopniowej skali: zawsze, często, rzadko, nigdy. W kwestii metod sprawdzania zadań domowych przyjęto procedury wskazane przez W. Puśleckiego: pobieżne sprawdzenie wszystkich wykonanych prac, sprawdzanie techniki czytania tekstu ćwiczonego w domu, wybiórcze sprawdzanie prac pisemnych, odpytywanie, dokładne sprawdzanie wszystkich prac domowych, odczytywanie prac pisemnych przez wskazanych uczniów, zbieranie prac pisemnych w celu ich odroczonego sprawdzenia oraz wzajemne sprawdzanie prac domowych przez uczniów. Również za W. Puśleckim rozumiane są sposoby oceniania zadań domowych, którymi są: słowne oceny nieformalne, oceny symboliczne, pochwała, recenzja ustna, zachęta, dezaprobata, barwa głosu, gestykulacja i mimika.

Wykres 2 przedstawia dane zebrane na temat częstotliwość sprawdzania zadań domowych.



Wykres 2. Częstotliwość, z jaką, zdaniem respondentów, są sprawdzane zadania domowe uczniów klas I-III (N=401).

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki wyraźnie obrazują, że kontrola zadań domowych jest ważna dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Aż 50% respondentów wskazało, że wykonywana jest „często”, a 38%, że „zawsze”. Tylko 9% badanych wskazało na odpowiedź „rzadko”. Jedynie 14 rodziców, czyli 3% respondentów, nie wiedziało, jakiej odpowiedzi powinni udzielić. Regularna kontrola prac domowych jest kluczowa dla ich skuteczności. Pokazuje to, że nauczyciele wiedzą, w jaki sposób należy pracować.

Tabela 4

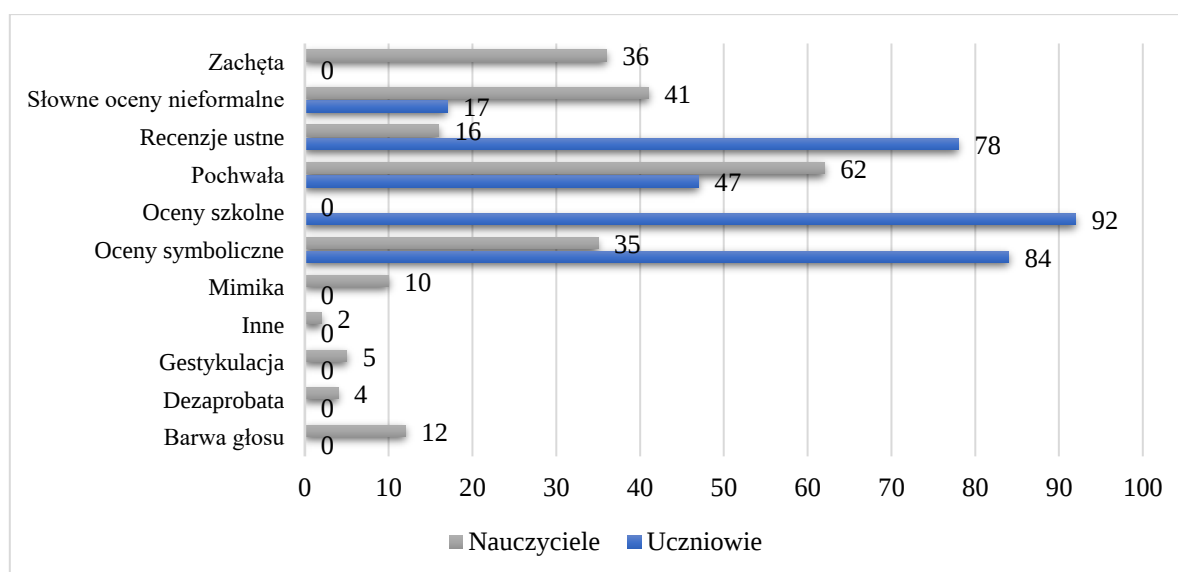
Sposoby, jakimi, zdaniem respondentów nauczyciele klas I-III sprawdzają zadania domowe (N=452)

Sposoby sprawdzania zadań domowych	Odpowiedzi		Razem
	Uczniów	Nauczycieli	
Dokładne sprawdzanie wszystkich prac	50	34	84
Inne	3	3	6
Odczytywanie prac domowych przez wskazanych uczniów	39	34	73
Odpytywanie	7	8	15
Pobieżne sprawdzanie wszystkich prac	66	23	89
Sprawdzanie techniki czytania tekstu ćwiczonego w domu	5	40	45
Wybiórcze sprawdzanie prac pisemnych	13	11	24
Wzajemne sprawdzanie prac przez uczniów	0	30	30
Zebranie prac celem ich odroczonego sprawdzenia	62	24	86
Razem	245	207	452

Źródło: badania własne.

Respondenci udzielający informacji na temat sposobów sprawdzania zadań domowych mieli wskazać wszystkie pasujące odpowiedzi, dlatego, mimo iż zbadano tylko uczniów i nauczycieli, uzyskano 452 odpowiedzi. Najczęściej powtarzającymi się były: „pobieżne sprawdzanie wszystkich prac” (wskazane 20% razy), „wzajemne sprawdzanie” (19%), „dokładne sprawdzanie” (19%) i „odczytywanie prac przez wskazanych uczniów” (20%). Na „sprawdzanie czytania” wskazano tylko 10% razy. Nie jest to pozytywna informacja, gdyż w edukacji wczesnoszkolnej uczniowie dopiero uczą się tej umiejętności i należy regularnie obserwować ich postępy. Pozwala to na szybkie reagowanie w przypadku wystąpienia trudności. Pozostałe sposoby wskazane zostały stosunkowo niewiele razy.

Na wykresie 3 zobrazowano informacje dotyczące sposobów oceniania zadań domowych. Wśród odpowiedzi pojawiła się dodatkowa kategoria: *oceny szkolne*, gdyż wielu uczniów o niej wspomniało.



Wykres 3. Sposoby, jakimi, zdaniem respondentów, nauczyciele klas I-III oceniają zadania domowe (N=541).

Źródło: badania własne.

Wykres wyraźnie obrazuje różnice między odpowiedziami uczniów i nauczycieli. Ci pierwsi pominęli wiele kategorii i skupili się jedynie na „ocenach szkolnych”, „ocenach symbolicznych”, „pochwałach”, „recenzjach ustnych” i „słownych ocenach”. Najczęściej powtarzającymi się odpowiedziami wśród respondentów były „oceny symboliczne” (22% odpowiedzi). Kolejne to: „pochwała” (20%), „oceny szkolne” i „recenzje ustne” (po 17%), „słowne oceny nieformalne” (11%) i „zachęta” (7%). Pozostałe odpowiedzi wskazywali jedynie badani nauczyciele i uzyskały one po mniej niż 3% wskazań. Uzyskane wyniki pokazują, że „pochwała” jest jedną z bardziej preferowanych form oceniania. Może to wynikać z jej motywacyjnego charakteru oraz pozytywnego oddziaływania. Zauważalna jest tendencja do stosowania bezpośrednich form oceniania.

Zebrane dane pokazują, że uczniowie klas I-III mają regularnie sprawdzane zadania domowe. Nauczyciele robią to zawsze lub często, w sposób zróżnicowany i dostosowany do potrzeb. Samo ocenianie zadań również jest różnorodne i dopasowane do specyfiki edukacji wczesnoszkolnej. Każda z badanych grup udzieliła wielu odpowiedzi, co pozwoliło na szczegółowe przeanalizowanie zagadnienia.

Zgodnie z założeniem hipotezy H2, ponad 3/4 respondentów miało zaznaczyć, że zadania domowe są często sprawdzane. Ponad połowa badanych miała wskazać, że nauczyciele pobieżnie sprawdzają wszystkie wykonane prace, a oceniając je, stosują słowne oceny nieformalne. Dokładnie połowa respondentów wskazała, że zadania domowe są sprawdzane często. Pobieżne sprawdzanie zadań domowych jako najczęściej stosowany sposób sprawdzania wskazało 35% badanych. Słowne oceny nieformalne jako dominujący sposób oceniania wybrało z kolei 23% respondentów. Hipoteza ta nie potwierdziła się.

3.3. Uwzględnianie zadań domowych przez przewodniki metodyczne dla nauczycieli klas I-III

Zadania domowe nie są obowiązkowym elementem edukacji, jednak – jak wynika z zaprezentowanej wcześniej teorii – są one często spotykane w szkołach. Nauczyciele mogą sami decydować, jakie zadania przeznaczyć na prace domowe. Mogą również sugerować się gotowymi propozycjami, przygotowanymi np. przez autorów podręczników i pakietów edukacyjnych. Niniejsza część zawiera omówienie analizy scenariuszy zajęć zawartych w przewodnikach metodycznych dla nauczycieli klas I-III. Scenariusze zajęć poddano analizie pod kątem występowania w nich propozycji zadań domowych oraz kontroli wykonania tych zadań przez uczniów.

Tabela 5 zawiera zestawienie zebranych danych na temat zadań domowych w analizowanych przewodnikach metodycznych.

Tabela 5

Występowanie zadań domowych i ich kontroli w scenariuszach zajęć zawartych w analizowanych przewodnikach metodycznych dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Nazwa pakietu	Liczba scenariuszy	Scenariusz zajęć zawiera propozycje zadań domowych	Scenariusz zajęć nie zawiera propozycji zadań domowych	Scenariusz zajęć zawiera kontrolę zadania domowego
<i>Elementarz Odkrywców</i>				
Klasa I	167	40	127	25
Klasa II	165	40	125	29
Klasa III	165	36	129	18
Razem	497	116	381	72
<i>Gra w kolory</i>				
Klasa I	149	136	13	48
Klasa II	160	153	7	61
Klasa III	160	155	5	45
Razem	469	444	25	154
<i>Nowi Tropicele</i>				
Klasa I	165	90	75	10
Klasa II	163	119	44	17
Klasa III	165	100	65	10
Razem	493	309	184	37
<i>Wielka Przygoda</i>				
Klasa I	165	0	165	0
Klasa II	165	0	165	0
Klasa III	165	0	165	0
Razem	495	0	495	0

Zródło: badania własne.

W przewodniku metodycznym opracowanym dla pakietu *Elementarz Odkrywców* stosunkowo niewiele scenariuszy zajęć zawiera propozycje zadań domowych – znajdują się one w 23% wszystkich scenariuszy. Kontrola tych zadań jest już obecna zdecydowanie częściej, gdyż aż po 62% zaproponowanych prac domowych. Najwięcej zadań sprawdza się w klasie II – 73%, a najmniej w klasie III – 50%.

Zadania domowe proponowane w scenariuszach zajęć zawartych w przewodnikach metodycznych *Elementarz Odkrywców* polegają głównie na przyniesieniu przez uczniów materiałów potrzebnych na kolejnych zajęciach. Znajduje się tam też sporo zadań polegających na przeprowadzaniu rozmów z członkami rodziny i pozyskiwanie od nich różnych informacji.

Scenariusze zajęć zawarte w przewodniku metodycznym przygotowanym dla pakietu *GRA W KOLORY* zawierają bardzo dużo propozycji zadań domowych, gdyż aż w przypadku 95% wszystkich scenariuszy. Jednak niewiele z tych zadań jest sprawdzane. Wyraźne przypomnienie o konieczności kontroli znajduje się jedynie po 35% zadanych prac.

Proponowane zadania domowe w scenariuszach zajęć zawartych w przewodnikach metodycznych *GRY W KOLORY* polegają głównie na wykonaniu konkretnych ćwiczeń znajdujących się w zeszytach ćwiczeń i podręcznikach uczniów. Wiele zadań to też teksty do ćwiczenia czytania i teksty do uczenia się na pamięć. Są tam także zdania

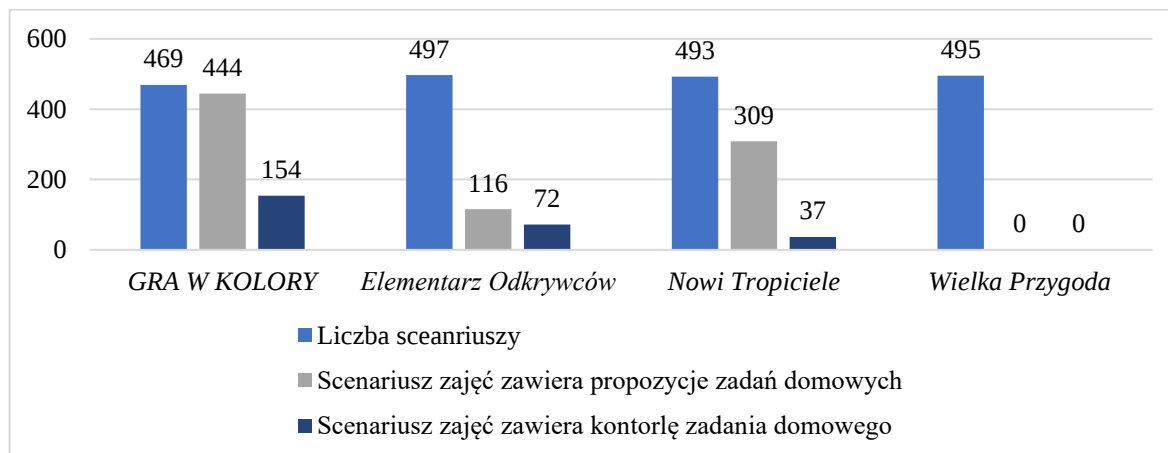
polegające na gromadzeniu niezbędnych materiałów. Informacje o kontroli zadań domowych dotyczą przede wszystkim zadań polegających na przyniesieniu materiałów. W przypadku zadań do wykonania w zeszytach ćwiczeń nie ma wyraźnych informacji przypominających o konieczności ich sprawdzenia.

Przewodnik metodyczny przygotowany dla pakietu *Nowi Tropiciiele* zawiera dużo propozycji zadań domowych – są one w 63% scenariuszy zajęć, jednak bardzo mało z nich podlega kontroli. Informacje o konieczności jej wykonania znaleźć można jedynie po 12% prac domowych. Jest to znaczna dysproporcja. Tak rzadko spotykane przypomnienia o kontroli zadań domowych nie są pozytywne, gdyż każdą pracę uczniów należy w jakiś sposób sprawdzić, aby pokazać, że ich działania są ważne. Lekceważenie tego elementu może prowadzić do lekceważenia zadań i samodzielnej nauki przez uczniów.

Zadania domowe proponowane przez przewodniki metodyczne *Nowi Tropiciiele* są zadawane w różnych momentach zajęć – najczęściej bezpośrednio po omówieniu zagadnienia, które jest podobne do tego przeznaczonego do domu. We wcześniej analizowanych przewodnikach przyniesienie niezbędnych materiałów na kolejne zajęcia było traktowane jako zadanie domowe i w ten sposób umieszczane w scenariuszach zajęć. W *Nowych Tropicielach* natomiast takie zadania nie są spotykane. Informacje o konieczności przyniesienia czegoś przez uczniów (np. przyborów plastycznych, zdjęć) znajdują się w niezbędniku, który jest wyróżniony na początku scenariuszy. Pierwszym zadaniem, jakie otrzymują uczniowie, zgodnie z zapisami umieszczonymi w tym przewodniku, jest przygotowanie plecaka do szkoły.

Zupełnie inaczej temat zadań domowych został rozwiązany w przewodnikach pakietu *Wielka Przygoda*. Wyraźnych informacji o zadaniach domowych nie ma w żadnym ze scenariuszy zajęć, w związku z czym nie ma też żadnych informacji o kontroli tych zadań. Natomiast na początku roku szkolnego w klasie II uczniowie w czasie zajęć wykonują własne piktogramy, za pomocą których będą zaznaczać zadania do wykonania w domu. Nauczyciele pracujący z tym pakietem mają swobodę w proponowaniu prac domowych.

Podsumowanie wyników uzyskanych podczas analizy scenariuszy zajęć zawartych w wybranych przewodnikach metodycznych obrazuje wykres 4.



Wykres 4. Podsumowanie wyników uzyskanych podczas analizy scenariuszy zajęć w wybranych przewodnikach metodycznych w zakresie występowania w nich propozycji zadań domowych oraz ich kontroli.

Źródło: badania własne.

Podsumowując uzyskane informacje o zadaniach domowych w przewodnikach metodycznych, nie można wywnioskować żadnych prawidłowości. Autorzy każdego z analizowanych przewodników w zupełnie inny sposób zajęli się opracowaniem przykładów zadań domowych i przypomnieniem o ich kontroli. Powyżej zaprezentowane dane wyraźnie wskazują, że nie można doszukiwać się występowania żadnych prawidłowości. Informacje dotyczące zadań domowych są mocno zróżnicowane w różnych zestawach przewodników metodycznych przygotowanych przez wydawnictwa dla nauczycieli klas I-III. Można znaleźć pakiety, które będą proponować zadania domowe do prawie każdego zajęcia, takie, które będą co jakiś czas oferować gotowe zadania do przekazania uczniom, a także takie, które nie będą zawierać takich propozycji wcale.

Hipoteza H3 dotycząca omawianego problemu zakładała, że w ponad połowie analizowanych scenariuszy zajęć będą informacje o zadaniach domowych i że ponad połowa tych zadań nie zostanie sprawdzona. Powyżej przytoczone dane dotyczące w sumie wszystkich analizowanych scenariuszy zajęć nie potwierdzają hipotezy, ale jedynie jej drugą część – dotyczącą kontroli wykonanych zadań domowych. Odnosząc się do każdego z pakietów edukacyjnych osobno, hipoteza potwierdziła się w przypadku pakietów pt. *GRA W KOLORY* oraz *Nowi Tropiciele*.

Podsumowanie

Reasumując wszystkie zebrane wyniki badań, można zauważyć zarówno pewne podobieństwa, jak również różnice w odpowiedziach poszczególnych grup badanych respondentów. Odpowiedzi udzielone przez badanych uczniów i rodziców powinny być zbliżone, ponieważ w badaniach brali udział uczniowie i ich rodzice. W przypadku badanych nauczycieli tylko kilku z nich uczyło badanych uczniów, a większość to członkowie społeczności nauczycielskich na platformie Facebook.

Pierwszy problem badawczy odnosił się do organizacji zadań domowych przez uczniów klas I-III. Najwięcej osób (44%) odpowiedziało, że uczniowie odrabiają zadania domowe zaraz po powrocie do domu. Aż 83% badanych potwierdziło, że uczniowie mają w domu stałe miejsce do odrabiania tych zadań. Najwięcej (60%) stwierdziło, że uczniowie odrabiają zadania domowe głównie w domu. Rodziców, jako osoby pomagające uczniom w odrabianiu zadań, wskazało 44% respondentów, a 37%, że uczniowie odrabiają zadania domowe samodzielnie. Zakładana do tego problemu hipoteza nie potwierdziła się.

Kolejny problem badawczy obejmował kontrolę i ocenę zadań domowych uczniów klas I-III. Najwięcej respondentów (50%) odpowiedziało, że nauczyciele często sprawdzają zadania domowe. Wielu badanych (38%) powiedziało natomiast, że robią to zawsze. Najczęściej powtarzającymi się sposobami kontroli zadań domowych były: dokładne sprawdzanie wszystkich prac, pobieżne sprawdzanie wszystkich prac oraz zebranie prac celem ich odroczonego sprawdzenia. Respondenci wymieniali różne sposoby oceniania zadań domowych, takie jak: oceny symboliczne, oceny szkolne, recenzje ustne i pochwały. Zakładana hipoteza również się nie potwierdziła.

Ostatni problem badawczy odnosił się do przewodników metodycznych dla nauczycieli klas I-III. We wszystkich 4 zestawach przewodników metodycznych, które zostały poddane badaniu, znajdowały się 1954 scenariusze zajęć. Wśród nich 869 scenariuszy (44%) zawierało propozycję zadań domowych. Informacja o kontroli zadań domowych znajdowała się w 263 scenariuszach, tak więc po 30% zaproponowanych

zadań domowych następuje informacja o konieczności kontroli ich wykonania. Hipoteza potwierdziła się w przypadku przewodników metodycznych, opracowanych dla pakietów edukacyjnych pt. *GRA W KOLORY* i *Nowi Tropiciele*.

Hipotezy sformułowane na potrzeby tego opracowania zostały założone na podstawie wyników badań Z. Załony (2009), B. Dudel (2007), R. Reclik (2007) oraz W. Puśleckiego (2005). Opisane tu badania zostały przeprowadzone w 2024 roku, więc różni je 15 i więcej lat. W kontekście badania uczniów jest to bardzo dużo. Edukacja nieustannie się zmienia – od badań W. Puśleckiego nastąpił rozwój technologiczny i dokonało się wiele zmian w edukacji. Ewolowało postępowanie rodziców i nauczycieli. Również dzieci mają inne możliwości na naukę i spędzanie czasu. W związku z tymi modyfikacjami zmieniło się także podejście do zadań domowych – są znacznie inne oczekiwania z tym związane, inne cele, inne możliwości itp. Może to być powód, dla którego hipotezy nie potwierdziły się w całości, a jedynie we fragmentach.

Ważnym wnioskiem dla praktyki edukacji, który wynika z przeprowadzonych badań, jest informacja, że nastąpiło wiele zmian związanych z zadaniami domowymi na przestrzeni ostatnich 20 lat. Znacznie zmieniła się rzeczywistość edukacyjna, jak i sposoby pozyskiwania, przekazywania i utrwalania wiedzy, a na rynku pojawiło się wiele nowoczesnych technologii. Dlatego też opracowania naukowe i literatura dotycząca prac domowych, która jest z początku wieku, nie są aktualne. Nauczyciele powinni poszukiwać jak najnowszych publikacji w tym zakresie, aby móc pracować efektywniej i realizować zakładane cele związane z zadaniami domowymi.

Kolejnym ważnym wnioskiem jest to, że uczniowie z pomocą rodziców potrafią zorganizować sobie przestrzeń oraz czas na naukę. Informacje zebrane od uczniów, rodziców i nauczycieli są ze sobą całkiem spójne. Są one też zgodne z założeniami teoretycznymi, które określają, jak prawidłowo zaplanować czas i miejsce na odrabianie zadań domowych oraz na samodzielną naukę. Jest to pozytywna informacja.

Na podstawie informacji odnoszących się do kontrolowania i oceniania zadań domowych można wnioskować, że większość nauczycieli, których praca została zbadana, w prawidłowy sposób przeprowadza kontrolę i ocenę zadań domowych. Zebrane dane pokazują, że zadania są sprawdzane regularnie i za pomocą rozmaitych metod. Są też ocenianie w sposób dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów klas I-III.

Najważniejszym wnioskiem wynikającym z analizy przewodników metodycznych dla nauczycieli klas I-III jest brak występowania prawidłowości w zakresie zadań domowych. Każdy analizowany zestaw przewodników wyróżniał się na tle pozostałych. W każdym z nich inaczej rozwiązane zostały kwestie związane z proponowaniem prac domowych i z przypomnieniem o ich kontroli. Jest to dobra informacja, ponieważ pozwala każdemu nauczycielowi na wybranie takiego pakietu edukacyjnego, który w kontekście zadań domowych będzie najlepiej pasował do jego oczekiwań.

W ciągu ostatnich miesięcy nastąpiły znaczące zmiany w prawie oświatowym, które ograniczyły zadania domowe w edukacji wczesnoszkolnej. Podsumowując powyższe wnioski w tym kontekście, można zauważyć, że nauczyciele w znacznej większości sprawdzali i kontrolowali zadania domowe, co sprzyja procesowi uczenia się i może wpływać na motywację uczniów. Przewodniki metodyczne często sugerują, co należy zadać do domu. Nauczyciele, którzy korzystają z tych wskazówek, będą musieli dokładnie sprawdzić, czy takie zadanie będzie zgodne z prawem, co utrudni ich pracę. Uczniowie musieli zorganizować sobie czas oraz miejsce do nauki, a to

oddziaływało na ich zdolności planowania działań. Ze względu na zaistniałe zmiany, będą musieli nauczyć się tego w inny sposób. Wpływ zmiany prawa na uczniów będzie zauważalny jednak dopiero po upływie dłuższego czasu.

Autorska propozycja rozwiązań praktycznych

Tematem niniejszego opracowania są zadania domowe. Aktualnie w edukacji wczesnoszkolnej, poza pewnymi wyjątkami, nie są one stosowane. Jednak zadania domowe są wartościowe w kontekście przygotowania do samokształcenia. Wspierają też kształtowanie i utrwalanie się nawyków związanych z systematyczną nauką. W związku z tym, Autorka proponuje, aby uczniowie stosowali *Habit tracker*, po polsku nazywany *śledzikiem*. Jest to narzędzie, które pomaga kontrolować nawyki i utrwalać je. Autorka opracowała specjalną planszę dostosowaną do śledzenia nawyków związanych z nauką w domu.

..... Miesiąc		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Czytanie (więcej niż 15 minut)																																	
Doskonalenie pisania																																	
Powtórzenie materiału z matematyki																																	
Powtórzenie materiału z języka polskiego																																	
Powtórzenie materiału z języka obcego																																	
Powtórzenie materiału z innych zajęć																																	

Nauka
DOBRE NAWYKI

Rysunek 1. *Habit tracker*.

Źródło: opracowanie własne.

Habit tracker wspierający dobre nawyki związane z uczeniem się uczniów klas I-III jest miesięcznym planerem. Wyszczególnia on 6 elementów, nad którymi uczniowie mogą pracować w domu. Są to: czytanie, doskonalenie pisania, powtórzenie materiału z matematyki, języka polskiego, języka obcego oraz innych zajęć. Przy każdej z tych kategorii znajduje się rząd kółek. Po wykonaniu zadania należy zamalować odpowiednie kółko. Pozwala to uczniom na kontrolowanie swojej codziennej nauki. Dodatkowo pomaga na ćwiczenie systematyczności. Planer jest przejrzysty i czytelny. Dla uniwersalności, przygotowany jest na miesiąc składający się z 31 dni. Wystarczy skreślić lub zamalować nadprogramowe kółka i planer jest dostosowany do konkretnego miesiąca. Planer można załaminować, dzięki czemu będzie można używać go wielokrotnie.

Bibliografia

- Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Gdynia: Wydawnictwo „BERNARDINUM”.
- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudel, B. (2007). Praca domowa – krok do samokształcenia w klasie III. W: R. Piwowski, *Dziecko – sukcesy i porażki* (s. 156-164). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2011). Poradniki metodyczne jako źródło wiedzy nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej. W: J. Bonar, *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna* (s. 166-184). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kowolik, P. (2006). Praca domowa w procesie nauczania-uczenia się uczniów klas początkowych. *Rekonstruksja badawcza. Nauczyciel i Szkoła*, 183-203.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Puślecki, W. (2005). Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. W: E. Różycka, K. Ablewicz (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. IV). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Puślecki, W. (2005). *Praca domowa najmłodszych uczniów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 22 marca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych.

Możliwości metodyczne rozwijania myślenia przez analogie uczniów klas I-III szkoły podstawowej

(*Joanna Jachimowicz*¹)

Streszczenie

Autorka dokonuje analizy metodycznych możliwości rozwijania myślenia przez analogie uczniów klas I-III szkoły podstawowej. Podjęty temat eksploruje w aspekcie teoretycznym – analizując literaturę przedmiotu, a także praktycznym – proponując własne przykłady analogii, które mogą zostać zaimplementowane do praktyki edukacyjnej. We wstępie poruszono tematykę analogii w odniesieniu do zmienionej podstawy programowej. W teoretycznej części niniejszego opracowania znajduje się odniesienie do: wybranych grup analogii, charakterystyki myślenia w zastawieniu z innymi procesami poznawczymi w literaturze przedmiotu, a także przedstawienie możliwości metodycznych rozwijania myślenia przez analogie. Rozdział poświęcony metodycznym implikacjom rozwijania myślenia przez analogie w przykładach zawiera deskrypcję pomysłów Autorki, omówionych w aspekcie celów edukacyjnych z etapu edukacji wczesnoszkolnej zawartych w obowiązującej podstawie programowej. Tekst zawiera podsumowanie, umożliwiające dokonanie przez czytelnika samodzielnej rekapitulacji poczynionych rozważań zgodnie z zaproponowaną metodą aktywizującą, opartą o analogie – gwiazdę dziennikarską – „sześć pytań dziennikarskich”.

Słowa kluczowe: analogie, edukacja wczesnoszkolna, rozwijanie myślenia.

Summary

The author analyzes the methodological possibilities of developing thinking through analogies among students of grades I-III of primary school. He explores the topic in a theoretical aspect by analyzing the literature on the subject and in a practical aspect by proposing his own examples of analogies that can be implemented into educational practice. The topic of analogy in relation to the changed core curriculum was initially discussed. The theoretical chapter of this study includes a reference to: selected groups of analogies, the characteristics of thinking in comparison with other cognitive processes in the literature on the subject, and a presentation of methodological possibilities for developing thinking through analogy. The chapter devoted to the methodological implications of developing thinking through analogies in examples contains a description of the author's ideas discussed in the aspect of educational goals from the early school education stage included in the current core curriculum. The chapter contains a summary enabling the reader to independently recapitulate the considerations made in accordance with the proposed activating method based on the analogy – a journalist's star – "six journalistic questions".

Keywords: analogies, early school education, developing thinking.

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

Wprowadzenie

By skutecznie prowadzić rozważania o myśleniu przez analogie, warto określić, czym jest analogia. Termin „analogia” (odpowiednio do jego znaczenia w języku greckim) oznacza podobieństwo, odpowiedniość (Cieślak, 2015, s. 242). W internetowym *Słowniku Języka Polskiego*, pojęcie to określane jest w bardzo podobny sposób, a 3 z przytaczanych w tej pozycji określeń są przydatne z punktu widzenia podjętego tematu. Brzmiały one następująco: „1. «podobieństwo pod pewnym względem», 2. «sytuacja, zjawisko, rzecz podobne do innych» 3. jęz. «upodabniający wpływ jednej jednostki językowej na inną»” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/analogia.html>, dostęp: 15.09.2024). We wszystkich zaprezentowanych określeniach uwidacznia się słowo „podobieństwo”, które jest istotnym elementem konstytuującym występowanie analogii. Myślenie przez analogie będzie więc takim myśleniem, które oparte jest o istniejące podobieństwo: sytuacji, zjawisk, rzeczy. Jest ono też istotą synektyki gordonowskiej, opartej na wykorzystywaniu analogii w umiejętny sposób w celu rozwiązania problemu, zarówno przez zastosowanie analogii prostych, jak i symbolicznych, fantastycznych czy osobistych (https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL_IP2/b_kunat_rozwijanie_tworczego_potencjalu_ucznia_z_perspektywy_pedagogiki_tworczości_material_seminarium26092014_pokl.pdf, dostęp: 15.09.2024, s. 10). Wchodzi ono w zakres znaczeniowy twórczego myślenia i jest jednym z celów edukacji w szkole podstawowej. Edukacja szkolna, mająca wiele celów i zadań, ukierunkowana jest na osiągnięcie takich efektów, które połączone są z myśleniem przez analogie i jego rozwijaniem. Zapisy ich dotyczące zawarte są w dokumentach dotyczących edukacji formalnej w Polsce.

Znowelizowana niedawno podstawa programowa odnosi się do myślenia przez analogie w sposób pośredni, a odwołania te można odnaleźć w nieco szerszych sformułowaniach w niej zawartych. Myślenie przez analogie powiązane jest z zakresem znaczeniowym celów: „rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość”, a także „rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania”. Są to zapisy odpowiednio pkt. 4 i 5 z ogólnych celów kształcenia realizowanych w szkole podstawowej zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji z 28 czerwca 2024 r. (Dz.U. poz. 996) (<file:///C:/Users/Dell/Desktop/Analogie%20artyku%C5%82/Podstawa%20programowa%2005.07.%202024%20%E2%80%94%20kopia.pdf>, dostęp: 15.09.2024, s. 2). W niniejszym dokumencie wyszczególniono również umiejętności uczniów na różnych etapach edukacyjnych – na uwagę zasługuje umiejętność: „sprawne komunikowanie się w języku polskim i językach obcych nowożytnych”; „kreatywnego rozwiązywania problemów z różnych dziedzin (jej istotnym elementem jest myślenie przez analogie)”, „praca w zespole i społeczna aktywność”. Są to odpowiednio pkt. 1, 4 i 6 ze spisu wymaganych umiejętności we wspomnianym rozporządzeniu (Dz.U. poz. 996) (Ibidem, s. 3). Warto zaznaczyć, że choć pkt 4 zawiera dookreślenia odnoszące się do informatyki i programowania, sam fakt zastosowania zacytowanego sformułowania wymusza myślenie analogiczne w przenoszeniu języka symboli słownych na język programowania czy np. grafiki komputerowej.

Odnosząc pojęcie „analogia” do terminu „kreatywność”, można stwierdzić, że „Kreatywność (twórczość) to proces prowadzący do powstania nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny i do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie”

(Nęcka, 2003; za: Fazlagić, 2019, s. 14). Definicję tę można zestawić z poglądami J. Koniora, który podkreśla, że myślenie przez analogie jest jedną z najpowszechniejszych aktywności poznawczych człowieka i uwidacznia się choćby w języku (2004, s. 67). Podaje on przykłady metafory będącej analogią „iść gęsiego” i zabiegu słowotwórczego prowadzącego do utworzenia słowa „wieloryb” od słów „wielka” i „ryba” (pomimo niezaliczania się tego zwierzęcia do gromady ryb). Przykłady analogii ukazane przez wspomnianego autora nawiązują do kilku faktów: analogie są powiązane z komunikacją, językiem naukowym i potocznym, prowadzą do powstawania nowości (słów, idei itp.), są stosowane w życiu (a zatem użyteczne) w akceptowany społecznie sposób. Analogia jest zatem również nieodłączną częścią kreatywności w rozumieniu E. Nęcki. Autorzy podejmujący tematykę analogii podkreślają (co uwidacznia się w zaprezentowanych przykładach) jej związek z komunikacją i językiem (np. Cieślar, 2015; Konior, 2004), więc też kompetencjami, umiejętnościami komunikacyjnymi, językowymi, społecznymi, tak podkreślanymi w celach i umiejętnościach, do których uczniów ma przygotowywać szkoła podstawowa. W kontekście wymienionego terminu „innowacyjność” można zidentyfikować ją „jako zdolność do tworzenia i wdrażania innowacji” (<https://sbc.org.pl/Content/359255/PDF/bokwa.pdf>, dostęp: 15.09.2024, s. 14). Można zatem założyć, że jeżeli jednostka ma wdrażać nowatorskie, innowacyjne pomysły zgodnie z regułami obowiązującymi w gałęzi gospodarki, w której działa, powinna stosować się do ogólnie przyjętych zasad tego działania, które powinna zastosować odpowiednio do własnej innowacji czy innowacyjnego pomysłu. Na uwagę zasługuje również powiązanie analogicznego myślenia z określeniem „przedsiębiorczość”, które w słowniku *Przedsiębiorczość* sformułowane jest następująco:

przedsiębiorczość oznacza zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmuje ona twórczość, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowi ona wsparcie dla wszystkich w codziennym życiu prywatnym i społecznym, zaś pracownikom pomaga uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans (Pasierbek, Wach, 2022, s. 15).

Zaprezentowana definicja łączy terminy: „twórczość” oraz „innowacyjność” z „przedsiębiorczością” i akcentuje, że w tej ostatniej istotne jest uwypuklenie elementu ryzyka, planowania i aspektu teleologicznego. Należy podkreślić, że w myśleniu analogicznym również mogą być istotne elementy oparte o ryzyko, cel, planowanie, dostrzeganie, generowanie podobieństw, odpowiedniości obiektów, a w tym nowości, jest ono ukierunkowane na cel, wiąże się z ryzykiem oraz może wymagać uprzedniego planowania i być dłuższym procesem.

Można zatem wyciągnąć wniosek, że umiejętność rozwijania myślenia przez analogie jest istotnym elementem szkolnej edukacji na poziomie podstawowym, co uwidacznia się (choć w pośredni sposób) w licznych zapisach znowelizowanej podstawy programowej. Rozwijanie tego myślenia powinno więc być jednym z celów działań edukacyjnych nauczycieli na tym poziomie edukacyjnym.

1. Teoretyczny wymiar rozwijania myślenia przez analogię

By należycie dokonać deskrypcji omawianego tematu w aspekcie teoretycznym, zostaną przedstawione odniesienia do: wybranych grup analogii, scharakteryzowania myślenia, jak również innych procesów poznawczych w literaturze przedmiotu oraz charakterystyki możliwości metodycznych rozwijania myślenia przez analogie.

1.1. Wybrane grupy analogii

Jak piszą B. Słowiński oraz D. Dutkiewicz, analogie ułatwiają transfer wiedzy z jednej dziedziny na inną, a w ich obrębie z jednego problemu na inny (2016, s. 107). Podają oni również podział analogii, dzieląc je na dwie grupy: te dotyczące samego obiektu (jego struktury, zachowania się) i „odnoszące się do jego atrybutów (właściwości, cech)” (Słowiński, Dutkiewicz, 2016, s. 108). Pierwszą grupę autorzy ci identyfikują jako tę, w której analogie odnoszą się do materialnych lub niematerialnych elementów rzeczywistości i nazywają analogie z tej grupy obiektywnymi (odnosząc się do ich ujęcia ontologicznego). Do tej grupy analogii zaliczamy następujące podgrupy analogii: opartych o funkcję, opartych o relację, opartych o strukturę (Ibidem, s. 108). W obrębie tego podziału można podać następujące przykłady. Do analogii opartych o funkcję zalicza się np. świecę, lampę naftową czy żarówkę; do tych, w których znaczenie ma relacja – mama do dziecka ma się tak jak klacz do źrebaka, a analogia oparta o strukturę to sieć i sitko. W obrębie drugiej grupy B. Słowiński i D. Dutkiewicz wyróżniają analogie oparte o właściwości, charakterystykę obiektów, a nazywamy są one atrybutywnymi. W tych analogiach istotne jest występowanie dwóch związków: przyczynowych oraz proporcjonalności, które służą za podstawę rozróżnienia między dwiema kolejnymi grupami analogii – przyporządkowania i proporcjonalności (Krępiec, 1993; za: Ibidem, s. 108). Jako przykłady pierwszej z nich można byłoby podać to, że wirus ma się tak do choroby jak bezrobocie do biedy. W aspekcie proporcjonalności można byłoby podać następującą eksplikację: dom-blok czy zakład rzemieślniczy-fabryka. B. Słowiński oraz D. Dutkiewicz, powołując się na M. Krąpca, wyróżniają w analogiach atrybutywnych metafory. Z. Wolak pisze (odwołując się do poglądów M. Krąpca), że metafora „ma jednak swoje źródło nie tyle w realnym świecie, ile raczej w ludzkim umyśle” (Ibidem, s. 108). Podkreśla ponadto, że dla niektórych filozofów metafory to takie analogie relacji, które odwołują się do nieistotnych cech (Wolak, 2002, s. 4). Ten sam autor prezentuje jednak w swoich rozważaniach też odmienny pogląd, odróżniając analogię od metafory (Ibidem, s. 11). Pisze on o opieraniu analogii o cechy istotne, a metafor o nieistotne, ale prezentuje ten podgląd jako podstawę rozłącznego traktowania obu pojęć. W poglądach Z. Wolaka znajdują się jednak filozoficzne implikacje do krytyki podstaw tego rozróżnienia dokonane przez ks. J. Salamuchę, według którego w poglądach filozoficznych słowo „istotny” (a wobec tego cała fraza „cecha istotna”) jest wieloznaczne oraz nieostre. W kontekście charakterystyki metafory B. Słowiński i D. Dutkiewicz piszą, że istotne jest to, iż ma ona więcej niż jedną interpretację i jej poszukiwanie, interpretowanie może rodzić wiele niejasności bądź niejednoznaczności (Słowiński, Dutkiewicz, 2016, s. 108).

Kolejny podział analogii podaje H. Borowiec, pisząc o ich rodzajach wyróżnionych w trakcie badań nad dziećmi 6-letnimi. Podział ten uwidacznia możliwe rozczłonkowanie podgrup w obrębie analogii atrybutywnych, związanych z cechami obiektów. Autorka ta podkreśla, że podstawą analogii były „dostępne w bezpośrednim poznaniu

zmysłowym zewnętrzne pojedyncze cechy desygnatów określanych przez dzieci wyrazów” (<https://www.polskietowarzystwologopedyczne.pl/wp-content/uploads/2021/06/071-086-Borowiec-LOGOPEDIA-przerobka-29-2001.pdf>, dostęp: 20.09.2024, s. 78), takie jak: kształt, wielkość, kolor, ogólne podobieństwo wyglądu, części budowy (ta analogia będzie dodatkowo strukturalną z wcześniejszego podziału), materiał, czynność, funkcja (dwie ostatnie to analogia funkcjonalna we wcześniejszym podziale), rodzaj nadrzędny, czynność + kolor, kolor + kształt, część ciała + kolor (Ibidem, s. 78-82).

Interesujące jest, że w toku badań przy pomocy testów psychologicznych wykorzystujących „regułę trzech” badano poziom wieku, na którym u dziecka ustala się zgodność rozumowania przez analogie w obrębie wyszczególnionych relacji będących postawą związku analogicznego. „Reguła trzech” to proporcja lub równość w obrębie relacji, w której na podstawie znanych trzech elementów wywnioskować należy element czwarty, w sytuacji występowania określonej relacji między podanymi elementami (Ibidem, s. 73). H. Borowiec wskazuje, że w toku badań psychologicznych nad tempem kształtowania się relacji w obrębie analogii u dzieci w wieku 5-7 lat wyróżniono następujące ich typy: czynnik-czynnik, czynnik-czynność, przedmiot-cecha, cecha-przedmiot, gatunek-rodzaj, całość-część, część-całość, rodzaj-gatunek (Ibidem, s. 73; za: Biela, 1981). Są one podane w niniejszym uszeregowaniu od najłatwiejszej dla dzieci do najtrudniejszej, według wyników przeprowadzonych badań. Warte uwagi może być przytoczenie badań prowadzonych m.in. przez A. Jurkowskiego (1961, 1967), który podjął badawczo temat analogii opartych o relacje: przeciwieństwa, nadrzędności, przyczynowości. Identyfikował on rodzaje analogii najtrudniejsze dla dzieci znajdujących się w różnych grupach wiekowych. Według uzyskanych przez niego wyników dla 9-latków (III klasa – dzieci znajdujące się w stadium operacji konkretnych), najłatwiejszą z relacji analogii jest przeciwieństwo dla 11-latków (będących w klasie V, między stadium operacji konkretnych a formalnych) i dla 13-latków z klasy VII (uczniowie znajdujący się w stadium operacji formalnych) najłatwiejsze okazały się analogie oparte o nadrzędność. Dla wszystkich grup wiekowych najtrudniejsza była przyczynowość (analogie atrybutywne, oparte o właściwości).

Można więc założyć, że dzieci 7-10-letnie (wiek może być różny w przypadkach indywidualnych) uczęszczające do klas I-III, mogą tworzyć analogie we wszystkich podanych zakresach, choć niektóre z nich mogą stanowić dla nich większą trudność niż inne. Fakt ten może być zachętą dla nauczycieli, by koncentrowali się na ćwiczeniu, rozwijaniu myślenia przez analogie w obrębie tych rodzajów relacji analogicznych, które są dla uczniów trudniejsze.

1.2. Myślenie a inne procesy poznawcze

W literaturze dotyczącej analogii autorzy posługują się licznymi sformułowaniami określającymi procesy umysłowe służące operowaniu analogiami, a najczęściej używane są pojęcia: „myślenie”, „wnioskowanie”, „rozumowanie”, „rozwiązywanie problemów”, „podejmowanie decyzji”. Jak podaje internetowa Encyklopedia PWN, psychologiczne znaczenie terminu „myślenie” oznacza „świadomy proces psychiczny człowieka, prowadzący do pośredniego i uogólnionego poznania oraz zrozumienia otaczającej go rzeczywistości; w węższym znaczeniu m. jest aktywną czynnością umysłową, dzięki której są odzwierciedlane ogólne cechy różnych rzeczy, zdarzeń i zjawisk oraz stosunki między nimi” (<https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/my%C5%9Blenie%20.html>, dostęp: 20.09.2024). Charakteryzując myślenie za E. Nęcką, J. Orzechowskim i B. Szmurą,

myślenie jest substytutem działania, symuluje aktywności i wydarzenia rozgrywające się w świecie realnym (ale bez właściwych dla niego konsekwencji), umożliwia budowanie modeli mentalnych, pozwala mierzyć się z dowolnym problemem (choć nie oznacza to, że zawsze skutecznie) (2006, s. 421). W trakcie myślenia istotne jest zachodzenie procesu „egzaptacji”, czyli adaptacji struktur mózgowych do nowo postawionych wymagań, co może prowadzić do błędów myślowych (Ibidem, s. 422). Myślenie odbywa się na pewnym materiale i polega na przeprowadzaniu operacji umysłowych dokonywanych na reprezentacjach mentalnych (Ibidem, s. 436). Takie rozróżnienia i określenia pozwalają stwierdzić, że myślenie jest istotną, podstawową aktywnością człowieka, jak powiedział R. Desceartes *cogito ergo sum*, zatem fakt myślenia dowodzi istnienia tego, kto myśli (jest to więc aktywność nieodłącznie związana z istnieniem).

W kontekście zapowiedzianych rozróżnień warto odnieść się do znaczenia słowa „wnioskowanie”, które według E. Nęckiej, J. Orzechowskiego i B. Szmury oznacza „formułowanie konkluzji na podstawie dostępnych przesłanek na drodze rozumowania” (2006). Wnioskowanie wymaga oceny, a także analizy siły oraz słabych stron każdej z możliwości i każdego z dowodów, będących źródłem przesłanek. W toku wnioskowania niezbędne jest selekcjonowanie dowodów, wybór elementów istotnych, wyprowadzanie wniosków. Formą myślenia prowadzącą do powstania wniosków jest „rozumowanie”. Warto zaznaczyć, że odnosząc się do pola znaczeniowego terminu „rozumowanie”, jego całość zawiera się w obrębie myślenia (czyli nie istnieje takie rozumowanie, które nie jest myśleniem). Jak zaznaczają wspomniani autorzy, myślenie często ma jasne cele i ukierunkowane jest na „rozwiązywanie problemów” lub „podejmowanie decyzji”, chociaż nie dzieje się to zawsze. Oznacza to, że istnieje rozwiązywanie problemów odbywające się poza myśleniem i myślenie niebędące rozwiązywaniem problemów. Podobnie jest z podejmowaniem decyzji (choćaj jedynie niewielki element pola znaczeniowego frazy „podejmowanie decyzji” nie zawiera się w myśleniu – są to „decyzje”, jak zaznaczają autorzy, spontaniczne, dokonywane bezrefleksyjnie) (Ibidem, s. 442-443).

W toku rozważania nad powiązaniami łączącymi podane pojęcia E. Nęcka, J. Orzechowski i B. Szmura odnieśli się też do analogii, zaznaczając, że wykorzystywanie analogii w myśleniu jest silnie reprezentowane w rozumowaniu (jako rozumowanie przez analogię), rozwiązywaniu problemów (w formie transferu przez analogię) (2006, s. 444). Istotne wydaje się zaznaczenie, że wcześniejsze powiązanie terminów „rozumowanie” i „wnioskowanie” pozwala sądzić, iż analogia jest powiązana zarówno z myśleniem, jak i pozostałymi z wymienionych procesów poznawczych. W kontekście zakresów znaczeniowych podanych pojęć termin „myślenie”, jako najszerszy oraz zawierający w sobie elementy (lub całość) pól znaczeniowych pozostałych terminów, został uznany za dominujący, a zatem w jego kontekście prowadzone będą dalsze rozważania w niniejszym rozdziale.

1.3. Możliwości metodyczne rozwijania myślenia przez analogie

Możliwości metodyczne rozwijania myślenia przez analogie mogą dotyczyć zarówno stymulacji myślenia, jak i pokrewnych procesów poznawczych. W artykułach metodycznych i zbiorach zadań pojęcia „myślenie”, „rozumowanie” i „wnioskowanie” stosowane są czasem wymiennie, choć niejednokrotnie dopasowane są one do grup zadań.

Pierwszą grupę zadań stanowią zadania graficzne, które mogą mieć różną postać, a tu omówione zostaną jedynie niektóre z nich. Przykładowo, na edukacji przyrodniczej czy wychowaniu fizycznym mogą przyjąć formę projektu mapy, na której znaki kartograficzne stanowią analogie do rzeczywistych przedmiotów (file:///C:/Users/Dell/Desktop/Analogie%20artyku%C5%82/1_3-%20ORE-%20w%20mysleniu%20przyrodniczym.pdf, dostęp: 21.09.2024, s. 17). Mogą mieć też formę zadań na kodowanie czy piktogramów. W zadaniach graficznych wykorzystuje się również np. zasadę gradacji cechy (np. mała chmura, większa chmura, jeszcze większa chmura, narysuj kolejny element), gdzie wymagane jest narysowanie/wskazanie brakującego elementu.

Druga grupa zadań, stosowana niemal na wszystkich edukacjach, to zadania – wzór-przykłady. Bardzo wiele zadań zamiast rozbudowanej, skomplikowanej instrukcji słownej posiada wzór rozwiązania z podanym przykładem, który uczeń na zasadzie analogii ma potrafić przenieść na inny, poddany w zadaniu, materiał, a mogą to być zadania np. gramatyczne, z geometrii, algebry, słowotwórcze czy inne.

I. Kucharczyk podaje możliwości operowania zadaniami na semantycznym materiale dotyczącymi relacji przyczyna-skutek. Píše o różnych typach zadań, odnosząc się do konkretnych przykładów (zadania zbudowane są z wykorzystaniem reguły trzech), np. „dom – architekt :: książka – ...?”, „lód – mrozy :: powódź – ...?”, „wiedza – uczyć się :: zmęczenie – ...?”, „wypadek – nieostrożność :: głód – ...?”, „zapach – kwiat :: blask – ...?” (Kucharczyk, 2018, s. 70-72). Autorka wymienia też inne przykłady: „smutek – płacz :: radość – ...?”, „ulewa – mokro :: upał – ...?”, „ogień – ciepło :: błyskawica – ...?”, „trucizna – śmierć :: pokarm – ...?”, „zdarzenie – wspomnienie :: pożar – ...?”, „instrument – dźwięk :: bomba – ...?”. Przygotowała ona artykuł badawczy, w którym grupą badawczą były dzieci niewidome i widzące z klas III, V i I gimnazjum. Przykłady analogii użyte w trakcie badania dotyczyły: emocji, zjawisk atmosferycznych, akustycznych, fizjologicznych, optycznych i wiedzy ogólnej, w tym przyrodniczej. Ukazane przez nią w toku badań przykłady sugerują bogactwo możliwości stosowania analogii w zadaniach opartych o język i komunikację, a także edukację społeczną i przyrodniczą. Choć autorka ta skoncentrowała się w toku badań na analogiach opartych o zadania przyczyna-skutek, to tego typu zadania mogą dotyczyć też innych związków analogicznych, wyróżnionych na podstawie badań psychologicznych, a zaprezentowanych przez H. Borowiec.

Kolejny podział zadań związanych z myśleniem przez analogie to zadania na materiale tematycznym (semantycznym, powiązanym przykładowo z cechą, kształtem, właściwością, relacją czy zależnością) i związane z materiałem atematycznym (np. Suder, 2015) – są to wyszczególnione wcześniej zadania graficzne.

Analogie bywają również wykorzystywane jako elementy synektyki Gordona – mają wówczas postać różnych zadań (np. „ćwiczenia: Łańcuch czy gwiazda, Najkrótszy łańcuch, Łańcuchy alternatywne, Sieć, Superpozycje, Kolorowe superpozycje, Terenowe superpozycje, Bricolage” (https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL_IP2/b_kunat_rozwijanie_tworczego_potencjalu_ucznia_z_perspektywy_pedagogiki_tworczosci_material_seminarium26092014_pokl.pdf, dostęp: 11.09.2024), zadań np. „co by było gdyby?”. Jak podkreśla D. Czelakowska, analogie w ramach synektyki mogą być: proste, fantastyczne, symboliczne, personalne (2011, s. 3). Analogie proste to te z wykorzystaniem skojarzeń bezpośrednich, podobieństw opartych na skojarzeniach zmysłowych, zasadach konstrukcyjnych, które transferuje się na podjęty problem: w tej

analogii oraz jej tworzeniu zachodzi praca umysłowa, percepcja i operowanie wyobrażeniami. Kolejna grupa to analogie symboliczne, zbudowane w oparciu o symbol, metaforę, syntezę problemu – zastępczy symbol jest tu ogniwem łączącym rzeczywistość z rozwiązaniem problemu. Zawierają one zarówno elementy określone, jak również niedookreślone, znane oraz nieznane. Stosowane są one w poetyce, są wieloznaczne i często niejasne. W synektyce wymienia się też analogie fantastyczne, zbudowane w oparciu o marzenia, sny, świat nierzeczywisty, zjawiska fantastyczne, nierealistyczne rozwiązania. Inspirujące jest szczególnie zastosowanie analogii personalnych, skoncentrowanych na identyfikacji z problemem oraz jego elementami. Analogia personalna daje szerokie możliwości jej zastosowania jako drama, pantomima, opowiadania, opis, których elementy będą skoncentrowane na uwypukleniu przyjmowania innej perspektywy rzeczywistości, wczuwania się w świat przedmiotów, zwierząt, zjawisk (Czelakowska, 2011, s. 3). Zarysowany podział metodycznego wykorzystania analogii w ramach synektyki daje podstawę do stosowania ich w ramach zadań konstrukcyjnych, opowiadań, opisów, ćwiczeń pisanych w formie dialogów, wierszy, scenek, dramy, pantomimy, rysunku, wytworów konstrukcyjnych. Bogactwo mogących powstać wytworów sugeruje możliwe wykorzystanie analogii w ramach zadań opartych o synektykę na wszystkich edukacjach w ramach klas I-III.

Niniejsze implikacje metodyczne z wyszczególnionymi typami zadań na analogie są jedynie zarysowaniem praktycznych możliwości. Nauczyciel może realizować, wplatać ćwiczenia/zadania na analogie w trakcie realizacji celów edukacyjnych ze wszystkich edukacji – myślenie przez analogię jest elementem myślenia naukowego i potocznego, zatem przenika edukację i nieodłącznie towarzyszy realizacji jej celów. Bogate możliwości tworzenia zadań graficznych dają podstawę rozwijania myślenia przez analogie na edukacji matematycznej, plastycznej, technicznej czy przyrodniczej.

Większość zaprezentowanych w literaturze metodycznej zadań na analogie ma postać metody ćwiczeniowej. Są to zazwyczaj zadania wykonywane w jednostkowej formie organizacji kształcenia ze względu na liczbę uczniów, w sali lekcyjnej, pod kierunkiem nauczyciela. Można jednak zmienić nieco rekomendację wykonywania tych zadań i nadać im inne formy (zbiorową, grupową) bądź zaprezentować je poprzez realizację innych metod nauczania, np. metody plakatu, projektu, lapbooka, metody działań wytwórczych, metody ekspresyjnej (np. jako taniec) czy pantomimy.

2. Metodyczne implikacje rozwijania myślenia przez analogie w przykładach

Prezentacje propozycji możliwości wykorzystania myślenia przez analogie (również w zakresie należącym do synektyki) zostaną przedstawione w niniejszym podrozdziale w odniesieniu do wybranych celów edukacji realizowanych w zakresie edukacji na etapie klas I-III.

W zakresie edukacji fizycznej i rozwoju fizycznego uczniowie mogą wykonywać elementy graficzne z wykorzystaniem analogii, stanowiące pomoce do ćwiczeń fizycznych lub metod będących objaśnieniem. Mogą to być np. mapy do gier/zabaw w podchody, zawierające symbole wykonywanych czynności/przedmiotów/obiektów, plansze plakaty obrazujące w sposób symboliczny np. zasady higieny, pielęgnacji ciała, odżywiania się czy stosowania zdrowego trybu życia, organizacji bezpiecznych gier i zabaw ruchowych czy innych zespołowych. Pomysłem mogłoby być stworzenie zestawu piktogramów do każdej z zasad, np. gry w określoną grę ruchową, zasad bezpiecznego zachowania

się na sali gimnastycznej. Tego typu polecenia będą miały zazwyczaj postać metody plakatu bądź zadań wytwórczych. Mogą być realizowane w dowolnej formie – jednostkowej, grupowej, zbiorowej. Warto jednak zaznaczyć, że przy wymyślaniu np. zestawu symboli w formie zbiorowej, aby zaktywizować wszystkich uczniów, można byłoby wykorzystać elementy metody burza mózgów – technika kuli śnieżnej z dodanym elementem głosowania. Technika ta polegałaby na tym, że uczniowie najpierw pracowaliby indywidualnie – każdy wymyśliłby swój zestaw piktogramów/symboli, a następnie w parach uczniowie odbyliby głosowanie, wybierając z każdej pary symboli narysowanych do określonej zasady jeden obraz/symbol (przy braku zgody, który z symboli wybrać, mogą połączyć motywy obu symboli, rysując wspólny przy jednej zasadzie lub przy wszystkich). Efektem pracy pary miałby być jeden powstały zestaw symboli do wszystkich podanych wcześniej zasad. Następnie pary łączyłyby się w czwórki (wtedy podobnie – każda czwórka z 2 zestawów symboli ma wybrać/stworzyć jeden albo drogą głosowania lub łączenia motywów w nich występujących). W ramach metody burza mózgów – techniki kula śnieżna uczniowie łączą się w coraz większe grupy – czwórki w ósemki, ósemki w szesnastki i potem szesnastki w całą klasę. Taki sposób postępowania daje szansę na wygenerowanie jednego zestawu symboli w całej klasie, w powstaniu którego czynnie uczestniczyli wszyscy uczniowie, każdy mógł wyrazić swoje zdanie i żaden uczeń (nawet ten nieśmiały) nie został pominięty w tworzeniu efektu pracy zespołu klasowego.

W zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju kluczowy jest cel: „umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu” (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf>, dostęp: 21.09.2024, s. 27). Realizowany jest on w bardzo rozbudowanych treściach z zakresu edukacji polonistycznej, społecznej i wybranych z edukacji przyrodniczej, plastycznej, technicznej, muzycznej, edukacji językowej. Wskazany cel łączy się najściślej z metodą ekspresyjną, chociaż może być zaprezentowany również jako wypowiedź pisemna, np. opis, opowiadanie, rozmowa (lub pogadanka), dyskusja (choć nie są to jedyne możliwości). Istotne w realizacji podanego celu w aspekcie analogii jest danie uczniom możliwości swobodnego wyrażenia siebie w formie kodu wybranego przez nauczyciela (język pisany, mówiony, obraz), zgodnie z wydanym przez niego poleceniem do wybranej metody nauczania. Mogłyby to być następujące polecenia:

- 1) Gdyby twoje uczucia w dniu rozpoczęcia roku szkolnego były pogodą, to jaka ona by była (opisz ją słownie, napisz, narysuj).
- 2) Gdyby twoje uczucia dotyczące wycieczki klasowej były kwiatem, to jaki on by był (narysuj go, opisz go w rozmowie z kolegą z ławki, napisz o tym kwiatku 2-3 zdania).

Ważne wychowawczo wydaje się połączenie wspomnianego celu z innym, wyszczególnionym w punkcie 5. W zakresie rozwoju emocjonalnego zapis pkt. 5 dotyczy umiejętności „odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową” (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf>, dostęp: 22.09.2024, s. 27). Istotne mogłoby być obrazowanie symboliczne/graficzne, np. kontraktów klasowych, zasad kulturalnego dyskutowania, najważniejszych obowiązków uczniów oraz nauczycieli zawartych w statucie szkoły. W ramach godzin wychowawczych poprzez analogie

można porozwijać konflikty grupowe. Własne odczucia/emocje uczniowie mogą obrazować, ucząc się je uzewnętrzniać w symboliczny, akceptowany sposób, np. w toku realizacji poleceń:

- 1) Narysuj swoje emocje związane z tą sytuacją powstałą w klasie (w formie stworka/koloru, barwnej plamy, dowolnie).
- 2) Jakby twoje emocje powstałe w związku z tą sytuacją były zwierzątkiem, to jakim by były?

Nauczyciel mógłby też w toku myślenia przez analogie poznać zdanie uczniów na temat ich marzeń. Mógłby temu służyć zaprezentowany poniżej załącznik 1.

Załącznik 1. Nowe mirakula – w krainie mocy

„Pamiętacie bajkę „Biedronka i Czarny Kot”? W tej bajce, której odcinki można oglądać w telewizji, są mirakula i mieszkające w nich zwierzątka kwami. Dają one tym osobom, które je posiadają, magiczne moce. Dzięki nim Biedronka, Czarny Kot i ich przyjaciele mogą walczyć ze złym Władcą Ciem. Wyobraźcie sobie, że macie możliwość dostania jednej magicznej mocy w takim mirakulum. Zastanówcie się, jakie kwami będziecie mieć w tym mirakulum (i w związku z tym, jakim zwierzątkiem chcecie się stać po przemianie dokonanej dzięki kwami). W bajce „Biedronka i Czarny Kot” kwami żywią się ulubionymi przysmakami (np. serem camambert), a co jedzą Twoje kwami? Wymyślcie też dla siebie nazwę, której będziecie używać po przemianie”².

Moja magiczna moc to.....

Po magicznej przemianie jestem (napisz nazwę zwierzęcia, jakim chciałbyś być)

Napisz swoją nazwę (ksywkę/pseudonim), której używasz po przemianie

Moje kwami

Ja po magicznej przemianie

Tu narysuj swoje kwami

Tu narysuj siebie po przemianie

Źródło: opracowanie własne.

Kolejna propozycja dotycząca różnorodnego przedstawiania emocji dotyczy możliwości zamiany rzeczywistości szkolnej na inną scenerię i dopasowania do jej elementów innych fragmentów określonego kontekstu sytuacyjnego. Zadania tego typu mogą brzmieć następująco:

² Konsultacja merytoryczna – Kamil Jachimowicz: lat 11, uczeń V klasy szkoły podstawowej.

Wyobraź sobie, że nauczyciel to cukiernik, kim/czym w niej jest:

- a) szkoła.....
- b) uczeń.....
- c) rodzic.....
- d) dzwonek na lekcję
- e) dyrektor szkoły.....
- f) dziennik elektroniczny
- g) pomocne przedmioty, których używa nauczyciel, by prowadzić zajęcia.....

Pod tak zapisanym ćwiczeniem słownym może znajdować się miejsce na zobrazowanie graficzne (rysunkiem) słownej odpowiedzi do każdego podpunktu z ćwiczenia. Takie zadanie wówczas stanie się zadaniem słowno-graficznym i będzie mogło doprowadzić do powstania pracy plastycznej, całościowo ujmującej zadanie przedstawienia szkoły jako cukierni z jej elementami wypisanymi w poszczególnych punktach. Ważnym stwierdzeniem jest, iż ten schemat zadania daje szerokie możliwości nauczycielom – mogą oni, zmieniając nazwy miejsc pracy, zachować, zmieniać ćwiczenie lub wykorzystywać je wielokrotnie, np. przy wprowadzaniu nowych zawodów, formułując polecenia:

- a) Gdyby nauczyciel był krawcem, to.....
- b) Gdyby nauczyciel był weterynarzem, to.....
- c) Gdyby nauczyciel był kucharzem, to.....

W toku rozwiązywania problemów klasowych istotne może być odkrycie prawdziwych motywów, odczuć, emocji uczniów związanych z określoną sytuacją.

W myśleniu analogicznym ważne może być też samo rozwijanie refleksyjnego, krytycznego myślenia, umiejętne stawianie pytań, formułowanie problemów, wyrażanie własnych spostrzeżeń i przeżyć (odniesienia do tych sformułowań są zawarte w zapisach rozporządzenia Ministra Edukacji zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej dotyczących rozwoju poznawczego uczniów w pkt. 1, 6, 11) (<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf>, dostęp: 21.09.2024, s. 29). Podanym celom sformułowanim w znowelizowanej podstawie programowej mogą służyć m.in. zadania, w których uczniowie mają zobrazować graficznie zapisany przez nauczyciela na tablicy problem, rysując go tak, jak go rozumieją. Ważnym elementem polecenia byłoby zastanowienie się: co uczniowie narysują, by zobrazować zapisany problem? Ile elementów będą miały ich rysunki? Ważne jest, żeby wskazać im, iż rysunki te mogą przedstawiać rzeczywistość w sposób fantastyczny lub symboliczny – czyli rzeczywiste przedmioty lub osoby mogą być na nich ukazane inaczej (np. nauczyciel może być zwierzęciem, przedmiotem, wróżką, a kłótnia może być burzą). Do wykonania tego zadania można uczniom dać następujące polecenia:

- a) W naszej klasie część uczniów spóźnia się na zajęcia. Zadać pytanie do tej sytuacji, ukazujące ten problem. Narysuj rysunek do pytania.
- b) W naszej klasie czasem uczniowie przerywają sobie nawzajem wypowiedzi na zajęciach. Zadać pytanie do tej sytuacji, ukazujące ten problem. Narysuj rysunek do pytania.
- c) W naszej klasie czasem denerwujemy się na siebie wzajemnie i krzyczymy. Zadać pytanie do tej sytuacji, ukazujące ten problem. Narysuj rysunek do pytania.

- d) W naszej klasie czasem ktoś jest smutny i płacze. Zadaj pytanie do tej sytuacji, ukazujące ten problem. Narysuj rysunek do pytania.

Takie sformułowanie poleceń pozwoli nauczycielowi osiągnąć rozmaite cele szczegółowe w ramach wypisanych wcześniej: rozwijać umiejętność zarówno dokonywania analizy i syntezy, jak również zwięzłego formułowania myśli dzięki formie pisemnej i graficznej.

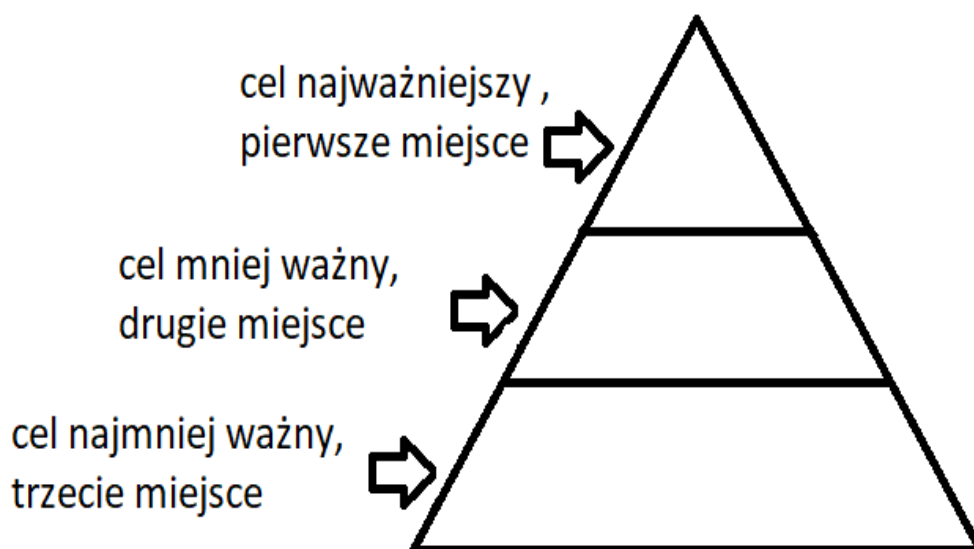
Ciekawą metodą aktywizującą, wpisującą się doskonale w istotę rozwijania myślenia przez analogie, jest metoda łańcucha skojarzeń – do podanego słowa podaje się szybko ciąg skojarzeń, jakie nasuwa dane słowo, skojarzenia można zapisywać na tablicy, następnie zapisać jako notatkę do zeszytów uczniowskich. Istotne w tej metodzie jest danie uczniom polecenia dawania + i -, wypisanym skojarzeniom (ważne: skojarzenia w ciągu są powiązane nie tylko ze słowem podanym na początku, lecz wynikają z każdego kolejnego słowa w szeregu słów) – „+” stawiane są przy skojarzeniach pozytywnych, a „-” przy negatywnych. Daje to duże możliwości edukacyjne: można określić, jakich skojarzeń uczniowie mają więcej – pozytywnych czy negatywnych, można też je pogrupować według podobieństwa lub określonych kategorii (np. skojarzenia z emocjami, ze skutkami, z przyczynami itp.). Zadanie to występuje często w ćwiczeniach na analogię w formie polecenia: stwórz łańcuch skojarzeń, by połączyć ze sobą słowa ... i ... (tu podaje się dwa pozornie niepowiązane ze sobą słowa) – zadaniem rozwiązującego ćwiczenie jest odszukanie, podanie takiego zestawu słów, które doprowadzi do połączenia logicznego obu podanych słów. Takim ćwiczeniem może być np. stwórz łańcuch skojarzeń między słowami słoń-mata (np. słoń-miód-jedzenie-kanapka-nadwaga-ćwiczenia-mata). Ćwiczenie ma też niewyczerpany potencjał metodyczny – w zależności od możliwości czasowych na zajęciach można je robić ustnie, pisemnie lub dostosowywać tematykę podawanych par słów do aktualnie opracowywanych tematów zajęć. Warto wspomnieć, że ciekawym pomysłem przy tych zadaniach mogłoby być zaproponowanie uczniom samodzielnego wymyślenia par słów do tych ćwiczeń i np. wymyślanie zadań dla kolegów z ławki/z klasy (wymiana zadań).

Popularną metodą aktywizującą jest burza mózgów, która daje możliwości wymyślenia (bez oceniania) jak największej liczby pomysłów (a w przypadku analogii – jej przykładów) do rozwiązania problemu lub zadania. Istotą tej metody jest fakt, że podawane przez uczniów pojęcia nie muszą być wzajemnie ze sobą powiązane, a mają związek z problemem/hasłem nadrzędnym, podanym przez nauczyciela (ale poszczególne pomysły/analogie mogą rozwijać, udoskonalać te wcześniej podane). W trakcie pracy tą metodą też zapisuje się propozycje na tablicy/do zeszytów. Tą drogą może powstać cała gama analogii słownych do podanego hasła – mozaik, następnie polecenie można zmodyfikować, niektóre skojarzenia narysować (m.in. burza mózgów jako część wprowadzająca do zajęć edukacyjnych, a rysowanie jako element części podsumowującej).

Interesującą propozycją metodyczną mogłoby być wykonanie lapbooka/plakatu/projektu tematycznego, poświęconego przeniesieniu rzeczywistości szkolnej w świat symboliczny lub fantastyczny i stworzenie przez to formy przekazu opartej o realizację treści z różnych edukacji: społecznej, plastycznej, technicznej. W tym zakresie możliwość dostosowania wybranej metody do podawanych wcześniej celów edukacyjnych jest dowolna. Plakat/lapbook/projekt mógłby swoim zakresem poruszać tematykę edukacji społecznej i przenosić jej treści na inną rzeczywistość, konieczność nadania tej innej

rzeczywistości formy wyrazu poprzez słowa, obrazy, zadania (w zależności od tego, czy jest to plakat czy lapbook), daje możliwość dwukrotnego dokonania transformacji symboli w myśleniu analogicznym (z rzeczywistości na to, co ma być przedstawione projekcie i po raz drugi próba ujęcia analogicznego utworzonego symbolu w formę wyrazu wymaganą przez metodę), np.:

- a) W poleceniu wykonaj lapbook do tematu „Szkola jako las” uczeń powinien przydzielić występującym w niej przedmiotom, osobom odpowiedniki, np. swoim kolegom i koleżankom, nauczycielom, funkcję poszczególnych zwierząt w lesie. Warto zastanowić się na różnicami między szkołą a lasem i poświęcić temu aspektowi np. 2 strony lapbooka.
- b) Plakat o tematyce „Nasze emocje klasowe” mógłby być realizowany w formie grupowej i mieć myśl przewodnią (np. zwierzęta, rośliny, świat pogody, świat pór roku), wokół której uczniowie musieliby koncentrować swoje analogie. Wykonywanie tej pracy w formie grupowej daje szansę na to, że uczniowie w różnorodny sposób zobrazują to samo ujęcie podanego tematu i uczą się współpracować w trakcie rysowania na wspólnym kartonie.
- c) Projekt „Nasze cele” („Co byś chciał?”) mógłby również być realizowany w niewielkich grupach. Daje to podstawę do zaplanowania wielu aktywności możliwych do przedstawienia w formie analogii:
 - pantomimy/kalamburów;
 - serii pytań (np. co chcę zrobić?, jak chcę to zrobić?, kiedy chcę to zrobić?);
 - nadaniu każdemu pytaniu symbolicznego obrazu graficznego;
 - wymyśleniu podziału swoich celów według ważnego kryterium (np. „ceny”, „czy to jest możliwe w tym roku?”). Zobrazowanie graficzne uszeregowania 3 wybranych celów według kryterium brzmiącego „jak bardzo ten cel jest dla ciebie ważny” (ważności), mające postać analogii w formie piramidy, mogłoby wyglądać następująco:



Rysunek 1. Uszeregowanie wybranych celów.
Źródło: opracowanie własne.

W toku stosowania metody ekspresyjnej wykorzystanie tańca czy pantomimy mogłoby być sposobem na wyrażanie emocji w sytuacji konfliktów klasowych, można nawet zaproponować zapisanie takiego punktu do kontraktu klasowego, np. „kto agresywnie będzie zachowywał się na forum klasy, ten zobowiązany jest do odtąnczenia swoich emocji na forum grupy”. Można dodać nawet kolejne punkty do zapisu, np. „kto pomimo odtąnczenia swoich emocji na forum grupy dalej zachowuje się agresywnie, ten zobowiązany jest nauczyć swojej choreografii całą klasę”.

W tym podrozdziale zaprezentowano przykłady, które mogą zostać wykorzystane na wielu edukacjach w ramach zajęć w klasach I-III. Ze względu na elementy zapisu słownego część zadań może być wykorzystana w pełnym brzmieniu jedynie w III klasie, a część, szczególnie zadania graficzne lub oparte na ekspresji ciała, jest adekwatna dla uczniów młodszych. Wszystkie zaprezentowane przykłady zadań można w dowolny sposób modyfikować, odnosząc je do tematyki omawianych zajęć bądź problemów wychowawczych.

Podsumowanie

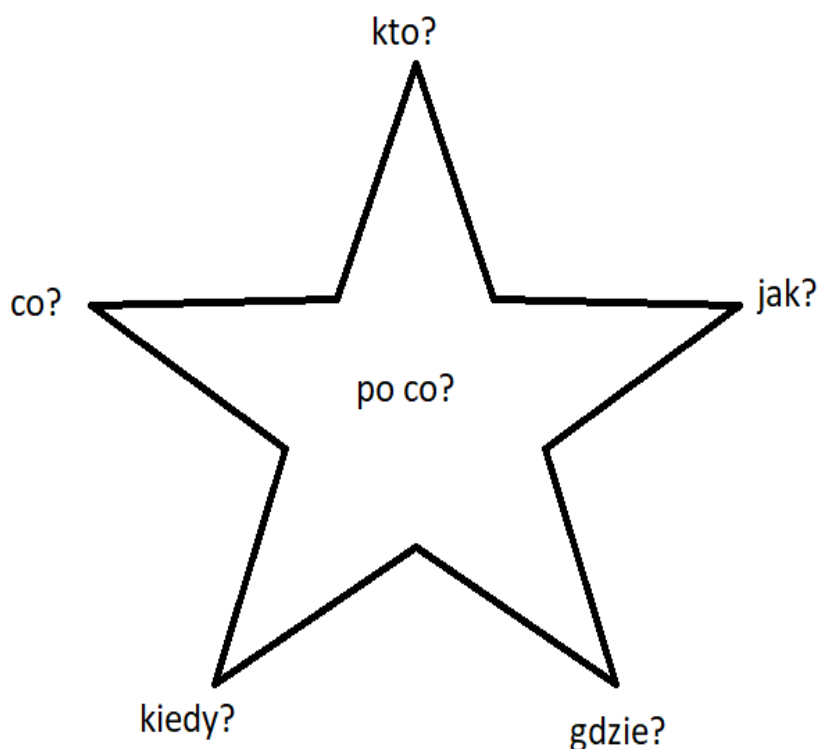
Myślenie przez analogie jest nieodłącznym elementem komunikacji ludzkiej dokonującej się poprzez język. W odniesieniu do uczniów klas I-III, znajdujących się w stadium rozwoju operacji konkretnych w aspekcie rozwoju poznawczego (Stefańska-Klar, 2011, s. 130-155) wykorzystanie analogii w procesie wyjaśniania im zjawiska zachodzących w rzeczywistości, relacji występujących pomiędzy przedmiotami czy struktury obiektów jest znamienne. Ważne wydaje się szczególnie zastosowanie analogii personalnych, prostych, czyli tych bliższych uczniom, chociaż w dobie intensywnego stykania się uczniów z wirtualną rzeczywistością zastosowanie analogii fantastycznych może w praktyce realizacyjnej również okazać się proste. Ze względu na największy związek analogii symbolicznych z przekazem kulturowym, słowem, kodami kulturowymi analogie te mogą okazywać się dla uczniów najtrudniejsze z wyszczególnionych, choć nie oznacza to, że nie należy się nimi posługiwać – ważny jest jedynie dobór przykładów tak, żeby umiejętnie wdrażać uczniów do symbolicznej rzeczywistości, czy to czysto poetyckiej, czy pozapoetyckiej, ale opartej o symbole werbalne.

Aby nieco inaczej, bardziej kreatywnie, podsumować dokonane rozważania i zachęcić czytelnika do osobistych refleksji nad podjętym tematem, warto zastanowić się nad możliwościami metodycznymi rozwijania myślenia poprzez analogie w klasach I-III z zastosowaniem metody nauczania gwiazda dziennikarska – „sześć pytań dziennikarskich”. W odniesieniu do analogii czytelnik może osobiście rozważyć następujące elementy analogii w tym problemie:

- w aspekcie „kto” – nauczyciel;
- w odniesieniu do pytania „co?” – poddać analizie analogie;
- rozpatrując pytanie „kiedy?” – na zajęciach edukacyjnych (w rozdziale podano propozycje ćwiczeń w odniesieniu do określonych edukacji, czasem oznaczając możliwość pewnej elastyczności metodycznej w tym zakresie);
- w aspekcie pytania „gdzie?” przedstawiono propozycje w sali lekcyjnej, ale ze względu na możliwość zastosowania analogii na mapach przykłady z tego rozdziału mogą być wykorzystane również poza nią;

- jak? (dokonać podsumowania zagadnień opisanych w niniejszym rozdziale, uwzględniając cele edukacyjne zajęć, metody nauczania, formy organizacyjne procesu kształcenia, zaproponowane środki dydaktyczne które zostały zaprezentowane w tym opracowaniu – można to opracować do przykładowych tematów zajęć – w rozdziale podano hasła tematyczne, z którymi powiązany mógłby być dany temat zajęć itp.);
- kulminacyjnym pytaniem, na które wszystkie pozostałe powinny być skierowane – „po co?” (w zaprezentowanym opracowaniu czytelnik może znaleźć na nie odpowiedź we wstępie i w treści rozdziału, odnosząc się do celów edukacyjnych, w realizacji których można szczególnie wykorzystywać myślenie przez analogie);

Żeby ułatwić czytelnikowi sporządzenie osobistej notatki kreatywnej z wykorzystaniem analogii graficznej – do podanej propozycji metodycznej poniżej znajduje się odpowiedni rysunek.



*Rysunek 2. Opracowanie własne gwiazdy dziennikarskiej – „sześć pytań dziennikarskich”.
Źródło: <https://odm.pcppedn.eu/wp-content/uploads/2024/05/metody-aktywizuja%CC%A8ce-.pdf>,
dostęp: 25.09.2024, s. 13).*

Zaprezentowane propozycje metodyczne rozwijania myślenia przez analogie w klasach I-III szkoły podstawowej są jedynie pewnymi przykładami, mającymi stanowić asumpt dla nauczycieli do tworzenia własnych kreatywnych rozwiązań metodycznych.

Autorka ma świadomość, że bogactwo szkolnej rzeczywistości jest tak duże, iż nie sposób wyczerpać wszystkich możliwości oryginalnych rozwiązań wykorzystujących analogie i metafory w zadaniach oraz ćwiczeniach edukacyjnych. Kierując się jednak założeniem, że myślenie przez analogie jest podstawą aktywności człowieka, zarówno tą potoczną, jak też naukową czy zawodową, pozostaje mieć nadzieję, że nowe pomysły wykorzystania analogii w praktyce edukacyjnej będą ciągle powstawać w miarę jak rzeczywistość szkolna będzie ewoluować, przeobrażać się w przyszłości.

Bibliografia

- Czelakowska, D.J. (2011). *Metoda synektyczna a twórcza aktywność uczniów*. Pobrane z: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/13092/AF96--11--Czelakowska--Metoda-synektyczna-a-tw%C3%B3rcza-aktywno%C5%9B%C4%87-uczni%C3%B3w.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Fazlagić, J. (red.). (2019). *Kreatywność w systemie edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Konior, J. (2004). Wnioskowanie przez analogię i potrzeba jego rozwijania w edukacji matematycznej. *Nauczyciel i szkoła*, 1-2, 67-77.
- Kucharczyk, I. (2018). Rozumowanie przez analogie semantyczne w kategorii przyczyna-skutek w grupie uczniów niewidomych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVII(3). Pobrane z: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/6490-6223.pdf>.
- Nęcka, Z., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pasierbek, W., Wach, K. (red.). (2022). *Przedsiębiorczość*. W: W. Pasierbek, B. Szlachta, *Słowniki Społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie. Pobrane z: <https://slownikispoleczne.ignatianum.edu.pl/pliki/przedsiębiorczosc.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, poz. 996. Pobrane z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf>.
- Słowiński, B., Dutkiewicz, D. (2016). Analogia jako systemowe narzędzie inspirowania nowatorskich pomysłów i rozwiązań. *Postępy techniki przetwórstwa spożywczego*, 1, 105-113. Pobrane z: <file:///C:/Users/Dell/Downloads/slowinski-2.pdf>.
- Stefańska-Klar, R. (2004). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B.B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130-155). Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suder, A. (2015). *Logis i ja. Ćwiczenia logicznego myślenia. Analogie etap II*. Wydawnictwo WiR.
- Szedzianis, E. (2017). *Kształcenie myślenia naukowego uczniów w edukacji przyrodniczej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wolak, Z. (2002). Analogia w filozofii i nauce. *Zagadnienia Filozoficzne w Nauce*, XXX, 89-111. Pobrane z: <http://www.obi.opoka.org/zfn/030/zfn03005Wolak.pdf>.

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

<file:///C:/Users/Dell/Desktop/Analogie%20artyku%C5%82/Podstawa%20programowa%2005.07.%202024%20%E2%80%94%20kopia.pdf>.

<https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/my%C5%9Blenie%20.html>.

<https://odm.pcpiddn.eu/wp-content/uploads/2024/05/metody-aktywizuja%CC%A8ce-.pdf>.

https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/POKL_IP2/b_kunat_rozwijanie_tworczego_potencjalu_ucznia_z_perspektywy_pedagogiki_tworczosci_material_seminarium26092014_pokl.pdf.

<https://sbc.org.pl/Content/359255/PDF/bokwa.pdf>.

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

<https://www.polskietowarzystwologopedyczne.pl/wp-content/uploads/2021/06/071-086-Borowiec-LOGOPEDIA-przerobka-29-2001.pdf>.

Rozwijanie kreatywności poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako aspekt warsztatu pracy przyszłych nauczycieli *(Joanna Jachimowicz¹)*

Streszczenie

W niniejszym rozdziale podjęto temat rozwijania kreatywności przez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako aspekt warsztatu pracy przyszłych nauczycieli. Dokonano jego eksploracji teoretycznej, uwzględniając kreatywność i jej rozwijanie na zajęciach edukacyjnych oraz myślenie pytajne i jego rozwijanie na zajęciach edukacyjnych. Celem podjętych badań jest poznanie rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako aspektu warsztatu pracy przyszłych nauczycieli. W ramach celu sformułowano też wnioski dla praktyki edukacyjnej. W badaniach zastosowano metodę analizy dokumentów intencjonalnie tworzonych, pisanych. Grupę badawczą stanowili studenci kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu – łącznie 127 osób. Wyniki badań są prezentowane graficznie i poprzez opis słowny, a ich analiza jest ilościowo-jakościowa.

Słowa kluczowe: kreatywność, myślenie pytajne, rozwijanie kreatywności, zajęcia edukacyjne.

Summary

This chapter discusses the topic of developing creativity through questionable thinking during educational classes as an aspect of future teachers' workshops. Its theoretical exploration was carried out, taking into account creativity and its development during educational activities, as well as questioning thinking and its development during educational activities. The aim of the research is to learn about the development of creativity through questionable thinking during educational classes as an aspect of the work of future teachers. The aim of the research also included formulating conclusions for educational practice. The research used the method of analyzing intentionally created and written documents. The research group consisted of students of preschool and early school pedagogy of the University of Applied Sciences in Nowy Sącz – a total of 127 people. The research results are presented graphically and through verbal description, and their analysis is quantitative and qualitative.

Keywords: creativity, questioning thinking, developing creativity, educational activities.

Wprowadzenie

Jak pisze E. de Bono: „Każdy chce być kreatywny. Każdy powinien chcieć być kreatywnym. Kreatywność sprawia, że życie staje się przyjemniejsze, bardziej interesujące i pełne osiągnięć” (2022, s. 9). Wskazuje on też na zalety kreatywności – uniknięcie rutyny, powtarzalności, warunkowanie zmian, rozwoju i wytyczania innych, odmiennych kierunków. Kreatywność ma zatem nie tylko przygotować współczesnego człowieka do życia w zastanej rzeczywistości, ale również umożliwić tworzenie przyszłości i przygotować na przyszłość – do zmian, które dopiero nadejdą i są niewiadome, nieprzewidywalne. E. Włodarczyk i M. Szumiec w uzasadnieniach dla rozwijania

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

kreatywności w szkole odwołują się do tempa zachodzących zmań w rzeczywistości i konieczności nadążania za nimi – nie tylko w rozumieniu adaptacji do nich, ale też umiejętności ich wyprzedzania (2015, s. 561). Zapisy te korespondują z wymogami edukacyjnymi, wynikającymi ze sformułowania przez Radę Europy w 2006 roku zaleceń w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Jedną z nich sformułowana jest jako „inicjatywność i przedsiębiorczość”. Są one definiowane w dokumentach Rady Europy jako „zdolność osoby do wcielania pomysłów w czyn. Obejmują one kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów” (<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>, dostęp: 15.09.2024, s. 8). Z takiego zapisu jasno wynika, że kreatywność jako element innowacyjności powinna prowadzić do zamierzonych celów i realizacji przedsięwzięć, w tym też celów edukacyjnych. Położenie akcentu na ryzyko i aspekty realizacyjne ukierunkowuje kreatywność w wymiarze temporalnym na teraźniejszość z myślą o przyszłości i jej jak najbardziej optymalnym przebiegu. Można zatem stwierdzić, że ma ona służyć lepszemu projektowaniu, planowaniu przyszłości z jak najlepszym wykorzystaniem teraźniejszości – dostępnych środków, zasobów, pomysłów. Nie bez znaczenia wydaje się też uwypuklenie w takim ujęciu słowa „ryzyko”, gdyż kreatywne tworzenie rzeczywistości, przyczyniając się do powstawania nowych pomysłów, rozwiązań, może nie być wolne od popełniania błędów czy generowania nietrafionych rozwiązań. M. Kabat, zwracając uwagę na rolę kreatywności w nauczaniu, akcentuje fakt, że istnienie w nauczycielu obok rzemieślniczego działania aspektów aktywności twórczej wyzwala w nim potencjał, przełamuje monotonię, rutynę działań. Zauważa ona ponadto, że poprzez kreatywność nauczanych i nauczających działa inspirująco na ich aktywność, prowadzi do unikania schematyzmu. Istotne jest również to, że w poglądach tej autorki znaleźć można odniesienie do konieczności uczenia się analizowania sytuacji, zadań i wyzwań tak, aby można było należycie planować działanie kreatywne (Kabat 2015, s. 49-50). W zaprezentowanych poglądach uwidacznia się wiele zalet kreatywności i daje przyczynek do tego, by połączyć ją z umiejętnościami dobrego planowania, analizowania sytuacji, w tym z adekwatnym zadawaniem pytań do rzeczywistości zastanej, jak i do możliwości napotkania przyszłych problemów czy trudności realizacyjnych w ich rozwiązywaniu.

1. Kreatywność i jej rozwijanie na zajęciach edukacyjnych w implikacjach teoretycznych

W tych rozważaniach warto odnieść się do znaczenia terminu „kreatywność”. Ujmując istotę tego pojęcia, można odwołać się do K.J. Szmidta, który zaznacza, że jest to cecha posiadana jedynie przez ludzi, związana z generowaniem nowych pomysłów, które są wartościowe (2010, s. 8). Wprowadzając poglądy J.P. Guilforda, kreatywność to część procesu inteligencji, chociaż są też inne reprezentacje mentalne tego pojęcia. Jak zaznacza M. Kabat, komentując pedagogiczny pankreacjonizm w odniesieniu do poglądów R. Szultza w wychowaniu, nauczaniu, tylko wtedy mogą być osiągnane efekty, gdy jednostki w nim uczestniczące są twórcze, co nadaje całokształtowi aktywności podmiotów nauczania i wychowania znamiona kreatywności: czynnościom, zachowaniom, a także towarzyszącym im zjawiskom, rzeczom (Szultz, 1990, s. 10; za: Kabat, 2015, s. 51). W hierarchicznej strukturze badania kreatywności zaproponowanej przez

M. Runco łączy się pojęcia „twórczości” i „kreatywności” (2007, s. 2; za: Kabat, 2015, s. 52). Po jednej stronie modelu jego autor umieszcza kreatywny potencjał osoby, a po drugiej jej twórcze funkcjonowanie. W toku analizy schematu bierze pod uwagę: wytwór, proces, cechy osoby, warunki społeczne. Pierwszy poziom schematu to po stronie kreatywnego potencjału charakterystyka osobowości i edukacja osoby, a po stronie twórczości – produkt, wytwór (Ibidem). W odniesieniu do rzeczywistości edukacji wczesnoszkolnej osobą kreatywną będzie uczeń edukacji wczesnoszkolnej, posiadający określone możliwości rozwojowe, właściwy sobie zasób wiedzy. W toku analizy modelu M. Runco, M. Kabat pisze o cechach wytworu twórczego. Odwołuje się ona do zdania E. Nęcki, przywołując następujące cechy: postać materialną bądź niematerialną, nowość, wartość, nietatwość wykonania (Nęcka, 2003; za: Kabat, 2015, s. 53). W aspekcie edukacyjnym twórczy wytwór niematerialny może przyjąć postać np. pomysłu, idei, wartości, zasady postępowania. W sensie materialnym może to być program nauczania, scenariusz zajęć, elementy scenariusza zajęć, metoda nauczania, środek dydaktyczny, praca domowa ucznia, wytwór ucznia wykonany na zajęciach itp. Nowość jako cecha wytworu może uwidocznic się w różnorodny sposób, np. jako rzadkość występowania (oryginalność), nietypowe, nieschematyczne połączenie znanych elementów, nadawanie znanym rzeczom nowych funkcji czy znaczeń.

Drugim składnikiem na schemacie M. Runco jest proces – ujęty po stronie kreatywnego potencjału, służący jego wydobyciu, w którym wyróżnia się myślenie i oryginalność oraz cechy osób twórczych, takie jak: intuicja, myślenie dywergencyjne czy posiadana wyobraźnia (Dobrołowicz, 1995; za: Kabat, 2015, s. 53).

Kolejnym elementem na modelu M. Runco są cechy osoby twórczej, które korespondują z wybitnymi osobowościami, posiadającymi niezwykle wybijające się ponad przeciętność walory osobowe (Kabat, 2015, s. 53). W tym kontekście M. Runco wyjaśnia, że w przestrzeni edukacyjnej twórczość będzie przybierać formę oryginalnych rozwiązań dla doświadczanych sytuacji (2007, s. 3; za: Kabat, 2015, s. 53). Warto skomentować to stwierdzenie w kontekście różnorodności kontekstów sytuacyjnych, w jakich uwidocznic się może kreatywność nauczyciela – będzie ona mogła powstać w relacjach z różnymi podmiotami edukacji: rodzicami uczniów, uczniami oraz współpracownikami, ma potencjał tworzyć się w sytuacjach wychowawczych oraz dydaktycznych, w środowisku szkolnym i poza nim (np. podczas wycieczek).

W modelu M. Runco uwypuklone jest też znaczenie warunków działalności partnerów edukacyjnych i chodzi tu głównie o następujące czynniki: otoczenie fizyczne, wychowanie rodzinne, szkolne i zdobywane w tym środowisku doświadczenie, miejsca pracy, tradycję, kulturę oraz historyczne formowanie się środowiska. Jako najważniejszy czynnik spośród wymienionych akcentuje się otoczenie fizyczne, które w kontekście prac nauczyciela oznacza cały system oświatowy (Kabat, 2015, s. 54). Wyróżnione otoczenie edukacyjne, w którym odbywa się nauczycielska działalność, może przynosić facylitację lub inhibicję twórczości nauczycielskiej i uczniowskiej, pobudzając aktywne podmioty do działania lub hamując podjęte przez nich aktywności. Istotne wydaje się uwypuklenie przez M. Runco faktu, że najbliższym środowiskiem dla nauczyciela jest uczelnia, w której adepci zawodu nauczyciela zdobywają niezbędne kompetencje i kwalifikacje (2007, s. 7-8; za: Kabat, 2015, s. 55). Stwierdzenie to jest znamienne, gdyż pozwala ujmować nauczycielską kreatywność w perspektywie dynamiki jej kształtowania od etapu studiów do nabywania doświadczenia w praktyce zawodowej.

Takie ujęcie może być podstawą do podejmowania badań nad kreatywnością nauczycielską z perspektywy tych, którzy dopiero przygotowują się do pełnienia tego zawodu w przyszłości – w toku edukacji w szkole wyższej. Warto podkreślić szczególnie wartość edukowania nauczycieli w szkołach wyższych o profilu praktycznym, łączących elementy wiedzy teoretycznej z dużą liczbą praktyk zawodowych w planie studiów.

Poruszając problematykę kreatywności, warto nadmienić, że poglądy na temat jej relacyjnego ujęcia w stosunku do twórczości nie są w literaturze homogeniczne. Chociaż są stwierdzenia, że „są to w zasadzie synonimy” (Sawiński, 2016, s. 124), to jednak zaznacza się również rozbieżności między tymi terminami. J.P. Sawiński dokonuje ich deskrypcji następująco: twórczość pojmuję w odniesieniu do czynności konstrukcyjnych (np. budowanie), twórczość łączy z działaniami w obrębie kultury, z aktywnością artystów, pisarzy itd., a o kreatywności pisze w kontekście pozytywnego nastawienia do zmian. W aspekcie środowiska szkolnego zwraca on również uwagę na kreatywność myślenia i działania, a także aspekt potencjału kreatywności, który trzeba obudzić (Sawiński, 2016, s. 124).

Nieco inaczej o kreatywności pisze M. Karwowski. Odróżnia on ją wyraźnie od twórczości, zaznaczając, że odnosi się ona wyłącznie do opisu osoby podejmującej twórczą aktywność, zaś twórczość odnosi do cech osób, produktów, aktywności (Karwowski, Gajda, 2010, s. 14; za: Sufa, 2023, s. 13). Implikacją tego poglądu jest stwierdzenie, że proces, środowisko nie jest kreatywne w dosłownym tego słowa znaczeniu, zaś kreatogenne – zawiera cechy, elementy sprzyjające kreatywności (Stasiakiewicz, 1999; za: Sufa, 2023, s. 13). W konkluzji M. Karwowski stwierdza, że kreatywność jest zadatkem, potencjałem twórczości, cechą, która sprawia, że człowiek może być twórczy (2010, s. 14; za: Sufa, 2023, s. 14).

Ukazane rozróżnienia terminologiczne kreatywności i twórczości pozwalają skonkludować, że zakresy znaczeniowe tych pojęć są podobne, choć ich rozróżnienia nie są takie same u poszczególnych autorów. Pomiedzy kreatywnością a twórczością jedni widzą pewne rozbieżności, a inni dostrzegają homogeniczność tych pojęć. Istotne wydaje się jednak podkreślenie, że istotne w definiowaniu kreatywności – bez względu na to, czy uzna się ją za cechę osobową, będącą fundamentem dla twórczości, czy też właściwość wytworu, przedmiotu, aktywności – jest uznanie, że prowadzi ona do powstania czegoś nowego i wartościowego. Z punktu widzenia edukacyjnego, gdy mamy do czynienia z osiągnięciem zakładanych celów wychowania i nauczania, należy podkreślić, że wartościowość tego kreatywnego wytworu ma odnosić się do wartości pozytywnych, uznanych przez społeczeństwo za pożądane, związanych z istniejącym w danym społeczeństwie ideałem wychowania.

We współczesnej rzeczywistości edukacyjnej wyzwaniem jest kreowanie kreatywnych postaw u uczniów i nauczycieli. Przemiany zachodzące we współczesnym świecie, ich tempo, generują konieczność ciągłego przystosowywania się i szukania rozwiązań powstających problemów. Jak zaznacza B. Sufa, współczesna edukacja powinna przygotować młode pokolenie do dynamicznie zachodzących zmian, a implikuje to konieczność istnienia u nauczycieli talentu i pomysłowości (2023, s. 51). W stwierdzeniu tej autorki zawarta jest istotna myśl – kreatywność uczniów i nauczycieli jest ze sobą powiązana. Warto zatem podkreślić, że rozwijanie kreatywności nauczycielskiej może przełożyć się na kreatywność uczniów, a stymulowanie, ujawnienie się kreatywności uczniów może pobudzić kreatywność nauczyciela. B. Sufa zaznacza kategorycznie:

„Nauczanie dla twórczości stało się obecnie podstawowym wymaganiem współczesnego systemu oświaty. Dlatego współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien posiadać nowe kompetencje” (2023, s. 51-52). Rozwijanie kreatywności u uczniów oraz we własnej działalności nauczycielskiej staje się zatem powinnością nauczyciela, warunkującą osiąganie efektów w pracy dydaktyczno-wychowawczej i przyczynia się do generowania kreatywnych młodych ludzi, zdolnych sprostać oczekiwaniom współczesności.

B. Sufa, powołując się na poglądy A. Brzezińskiej, pisze, że do rozwijania aktywności twórczej niezbędne są warunki: materialne, emocjonalne i metodyczne. Komentując istotę warunków materialnych pisze o środkach, tworzywach służących twórczemu działaniu – odnosząc się do tych związanych z emocjonalnością, zwraca uwagę na wytwarzanie odpowiedniej atmosfery i poczucia bezpieczeństwa, a poruszając problematykę warunków metodycznych, zwraca uwagę na ich istotę: stymulowanie, kierowanie i inspirowanie. Warunki metodyczne przyczyniają się do powstawania 3 typów aktywności twórczej uczniów: spontanicznej, kierowanej, inspirowanej (Sufa, 2023, s. 68). Dalsze zestawienia istoty warunków rozwijania twórczej aktywności uczniów podzielone zostały na warunki subiektywne (związane z osobami ucznia i nauczyciela), warunki obiektywne: metodyczne (utożsamione ze stosowaniem metod pracy), techniczne (kompatybilne z wykorzystywanymi środkami dydaktycznymi), treściowe (związane z celami i treściami) oraz środowiskowe (utożsamionymi z atmosferą pracy i jej cechami) (Ibidem).

Istotne z punktu widzenia podjętego tematu pracy wydaje się rozwinięcie tematyki warunków metodycznych w aspekcie sprzyjających kreatywności i twórczości metod nauczania. W tej grupie uwidacznia się: metody ukierunkowane na aktywność werbalną (rozmowę, dyskusję), grupę metod aktywizujących ukierunkowanych na wyzwianie twórczej aktywności, metody wyzwalające twórcze myśli oraz działania (współpraca, współdziałanie, pomoc), metody kształtujące kierunek i treść twórczego działania (konstruowanie, projektowanie, kreowanie) (Sufa, 2023, s. 75). Zarysowane poglądy pozwalają zauważyć, że kreatywność nauczyciela, a także ucznia może występować w różnorodnych aspektach w rozmaitych metodach nauczania – od metod podających, przez praktyczne, problemowe czy też waloryzujące. Kreatywność ta będzie jedynie występowała w różnej aktywności uczniów, będzie dotyczyła innych zdolności, innego materiału czy działania. Może ona również być większa lub mniejsza – przy metodach związanych z wieloma celami aktywności twórczej może być ona większa, przy innych nieco zmniejszona. W. Okoń w ramach metod asymilacji wiedzy, które nazywa podającymi, wyróżnia: pogadankę (wstępną, wprowadzającą nowy materiał, utrwalającą), dyskusję, wykład i prace z książką (2003, s. 255-261). Kolejną grupę wyszczególnioną przez tego autora stanowią metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (problemowe), w obrębie których wyszczególnia: klasyczną metodę problemową, metodę przypadków, metodę sytuacyjną, giełdę pomysłów i gry dydaktyczne (Okoń, 2003, s. 261-268). W ramach metod waloryzacyjnych, w których uwypukla się aspekty przeżyciowe i związane z oceną otaczającej rzeczywistości, wskazuje na metodę impresyjną i ekspresyjną (Ibidem, s. 268-270). Jako ostatnią W. Okoń wyodrębnia grupę praktycznych metod nauczania związanych z ukierunkowaniem na rzeczy i ich przemianę: wyróżnia tu metodę ćwiczebną i działań wytwórczych (Ibidem, s. 270-274). Tak zaprezentowana klasyfikacja metod nauczania daje podstawy sądzić, że kreatywne działanie jest możliwe

w obrębie każdej z grup metod, a jedynie ta kreatywność będzie miała inny poziom, teść i odbywać się będzie na innej aktywności nauczyciela oraz ucznia. Warto zauważyć, że choć W. Okoń metody oparte na słowie, podające, uważa za receptywne i nie akcentuje ich twórczego charakteru, to w poglądach B. Sufy już uwidacznia się odmienny pogląd – rozmowa i aktywność dyskusyjna są uznawane za podstawę kreatywności słownej. Taka rozbieżność poglądów może być związana z faktem, że czasem pogadanka oparta jest o stawianie uczniom pytań wymagających podania konkretnej, oczekiwanej przez nauczyciela, odpowiedzi – wtedy nie jest metodą inspirującą do kreatywności w znaczący sposób. Kiedy zaś rozmowa z uczniami przyjmie postać stawiania uczniom pytań z oczekiwaniem, niespodziewanych dla nauczyciela, odpowiedzi, wówczas można przypuszczać, że ma ona walory twórcze i inspirujące do kreatywnego działania tak dla uczniów, jak też nauczyciela.

Kreatywność jest niezwykle istotna we współczesnej edukacji. Jej rozwijanie poprzez stwarzanie warunków metodycznych jest istotne na zajęciach edukacyjnych, przyczynia się do powstawania nowych sytuacji, w których osiągnięcie efektów kształcenia związanych z kreatywnością oraz twórczością może być możliwe i optymalne.

2. Myślenie pytajne i jego rozwijanie na zajęciach edukacyjnych teorii pedagogicznej

K.J. Szmidt zaznacza, że pojęcie „myślenie pytajne” nie występuje w słownikach filozoficznych, specjalistycznych i psychologicznych. Określa on je przez przywołanie poglądów M. Runco, który określił to myślenie jako sprawność (*problem finding*), z którą powiązane są następujące umiejętności: konstruowania problemów, ich identyfikowania (gdy zagadnienia wymagają rozpoznania, a są niedostatecznie zoperacjonalizowane), definiowania problemów (gdy zadania są przygotowane do rozwiązania), wykrywanie problemów, postrzeganie problemów, generowanie problemów (Runco, 2014, s. 16; za: Szmidt, 2020, s. 18). K.J. Szmidt konkluduje te stwierdzenia propozycją stworzenia kontinuum problemów – od tych niewymagających identyfikacji oraz definicji do tych, które trzeba odkryć i zidentyfikować. Z kolei w odwołaniu do myśli A.J. Starko, K.J. Szmidt stwierdza, że myślenie pytajne jest zbliżone do występującego w literaturze psychopedagogicznej terminu „problem finding”, utożsamianego z identyfikowaniem, wyszukiwaniem problemu i koncentrowaniem się na nim (Starko, 1999; za: Szmidt, 2020, s. 19). Dokonując rekapitulacji myśli różnych autorów (E. Jay, D. Parkins, A. Pobjewskiej), K.J. Szmidt podkreśla, że myślenie pytajne jest aktywnością jednostki, dokonującą się przed rozwiązywaniem problemów. Pytania zaś opierają się na ich słownym wyrażeniu i stanowią ich definicję (Szmidt, 2020, s. 20-21). K.J. Szmidt i E. Płociennik podkreślają, że z przeglądu myśli badaczy twórczości wynika, że wybitni twórcy charakteryzują się dostrzeganiem problemów tam, gdzie inni ich nie zauważają, wcześniejszym niż inni ludzkie trafnym stawianiem odkrywczych pytań (w ten sposób definiując problemy), umiejętnością selekcjonowania naprawdę ważnych problemów spośród innych (2020, s. 34). Poruszając zaś tematykę funkcji myślenia pytajnego, wspomniani autorzy odnoszą się do funkcji: inspirującej, konstruktywnie krytycznej, waluacyjnej (wzbogacającej). Pisząc o funkcji inspirującej, zwracają oni uwagę, że pytania są paliwem innowacyjności w rozmaitych dziedzinach życia ludzkiego. Odnosząc się do funkcji konstruktywnie krytycznej, zauważają, że myślenie pytajne podaje w wątpliwość to, co było uznawane za pewne, podważa wartość i znaczenie, inicjuje

dyskusje nad użytecznością analizowanych kwestii. W odwołaniu do funkcji waluuacyjnej myślenie pytajne powoduje redefinicję wcześniej postawionych pytań, prowadzi do nowych odkryć, weryfikacji wcześniejszych rozwiązań. Autorzy podkreślają, że przez tę ostatnią funkcję łączy się ono z myśleniem krytycznym, dialogowym, filozoficznym (Szmidt, Płóciennik, 2020, s. 34). Zaprezentowane poglądy ujawniają niekwestionowaną wartość myślenia pytajnego. Jest ona niezmiernie ważna na wczesnym etapie edukacji. Jak pisze I. Adamek, „Postawienie pytania jest – całkowicie wbrew potocznym opiniom – nieraz trudniejsze niż udzielenie odpowiedzi” (2016, s. 85). Zwraca ona uwagę na niezmierną wartość pytań dla rozwoju myślenia dywergencyjnego u dzieci, poznawania obszarów i rozmiaru własnej niewiedzy (Adamek, 2016, s. 85). Z poczynionych rozważań wynika, że myślenie pytajne ma znaczącą wartość dla edukacji formalnej, jego potencjał może być wykorzystywany do wzbogacania zajęć edukacyjnych o nowe elementy metodyczne, przyczynić się do rozwijania warsztatu pracy nauczyciela. Nauczyciel może sam wykazywać aktywność w formie myślenia pytajnego, rozwijając własną zdolność do dostrzegania i formułowania problemów, zaś stymulując myślenie pytajne u uczniów w toku własnej działalności metodycznej, może znacząco rozwijać umiejętności twórczego myślenia u dzieci.

Istotne wydaje się zaznaczanie możliwych funkcji pytań. I. Adamek, odwołując się do K.J. Szmida, pisze o 3 funkcjach pytań dziecięcych: poznawczej, interpretacyjnej oraz kreatywnej. Pierwsza z wymienionych związana jest z polepszaniem orientacji w rzeczywistości, druga odnosi się do nawiązywania interakcji między słuchaczem a mówiącym w interakcji, natomiast funkcja kreatywna związana jest z pogłębianiem zaciekawienia, rozwijaniem zainteresowań i stymulowaniem twórczości (Adamek, 2016, s. 86). Pytania dziecięce mają zatem zbliżać dziecko do poznawania otaczającej je rzeczywistości, ułatwiać budowanie relacji z osobami, z którymi wchodzi ono w interakcje w toku uczenia się, a także rozwijać jego twórczość i kreatywność.

Kolejno autorka porusza problematykę pytań stawianych przez nauczyciela uczniom, odnosząc się do różnych propozycji ich typologii. Jako pierwszą wymienia tę, w której wyszczególnione zostały pytania o niskim i wysokim poziomie wyzwania. Do tych pierwszych zalicza: organizacyjne, o fakty, systematyzujące, odnoszące się do pracy z dziećmi oraz skupiające uwagę. W obrębie drugiej grupy wymienia: pytania wymuszające analogię, domagające się uściślenia, zachęcające do badania, o wyjaśnienie, poszukujące rozwiązań, pytania o poglądy. Istotny wydaje się też podział na pytania twórcze i odtwórcze (Ibidem, s. 93), z których te pierwsze oparte są o gotowe informacje (są to pytania kontrolne, sprawdzające), a drugie odnoszą się do badania rzeczywistości. Z punktu widzenia niniejszego opracowania warto wspomnieć o typologii pytań zaproponowanej przez K.J. Szmida (2006; za: Ciapała, 2018). Ujmuje on myślenie pytajne w poziomy. Pierwszy z poziomów stanowią pytania dotyczące gromadzenia informacji – faktograficzne oraz proceduralne. Faktograficzne zaczynają się od słów pytających: *kto?*, *co?*, *kiedy?*, *dokąd?*, *gdzie?* i skierowane są na ujmowanie cech zjawisk/przedmiotów. Kolejne na tym poziomie to pytania proceduralne, zaczynające się od zwrotów: *jak?*, *w jaki sposób?* Dotyczą one tego, jak powstają lub są wytwarzane bądź przedstawiane zjawiska. Na drugim poziomie pytania odnoszą się do organizowania informacji: zawierają pytania obiektywne (zaczynające się od słów pytających: *dlaczego?*, *czemu?*), dotyczące przyczyn zjawisk oraz pytania przypuszczające (zaczynające się od sformułowania *dlaczego nie?*), służące do wymyślania przypuszczalnych wariantów

zdarzeń. Trzeci poziom myślenia pytajnego skoncentrowany jest na pytaniach służących tworzeniu i rozwijaniu informacji, a zawiera on pytania hipotetyczne, wykraczające poza daną sytuację problemową, jak też spekulatywne (zaczynające się od fraz: *co się stanie jeśli?*, *co by było gdyby?*) (Szmidt, 2006; za: Ciapała, 2018, s. 138). Chociaż w zamieszczonej typologii nie ma pytań zawierających partykułę *czy*, warto wspomnieć o pytaniach rozstrzygnięcia o charakterze twórczym, które pojawiają się w ćwiczeniach praktycznych proponowanych przez K.J. Szmida i E. Płóciennik (2020, s. 212). Można zatem stwierdzić, że idea myślenia pytajnego nie zakłada stawiania jedynie pytań dopełnienia, a dopuszcza też pytania, na które wystarczy odpowiedzieć *tak* lub *nie*, jeśli mają one twórczy charakter. Konkludując tematykę typologii myślenia pytajnego, warto podkreślić, że bogactwo stosowanych zaimków pytajnych pozwala konstruować pytania dotyczące różnego zakresu postrzegania zjawisk i problemów oraz w różny sposób konstruować twórcze podejście do rzeczywistości. Różnorodność używanych słów pytających daje możliwość stosowania pytań w ramach myślenia pytajnego u dzieci w różnym wieku, w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych.

Poruszając tematykę myślenia pytajnego, warto wspomnieć o możliwościach jego rozwijania. Rozwijanie myślenia pytajnego w literaturze proponowane jest poprzez propozycje metodyczne. Dotyczy ono treningu twórczego myślenia pytajnego (Szmidt, Płóciennik, 2020, s. 210-270), prezentowania przykładowych zadań (Adamek, 2016, s. 102-103), ćwiczeń (Szmidt, 2019). Nie brak również podejść prezentujących zasady i postulaty ważne przy rozwijaniu myślenia pytajnego (Bonar, Buła, 2019, s. 56-57). Jak podkreślają K.J. Szmidt i E. Płóciennik, ćwiczenia (zaprezentowane przez autorów w książce *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*) przeznaczone są dla „uczniów (wychowanków) wszystkich grup wiekowych, choć niektóre (...) mogą być bardziej efektywne wśród uczniów starszych. Ale ćwiczenia typu *Co mnie dziwi? Mgła – czy to nie dziwne? Pytania do obrazka, Kto pyta, nie błądzi itp.* są uniwersalne, mogą być interesujące zarówno dla 6-latka, jak i dla studenta Uniwersytetu III wieku” (Szmidt, Płóciennik, 2020, s. 2010). K.J. Szmidt z kolei proponuje ćwiczenia dla studentów i nauczycieli (2010). Takie rozwiązania metodyczne sugerują, że ćwiczenia z zakresu myślenia pytajnego skierowane są do różnych podmiotów edukacji – adeptów sztuki nauczycielskiej, nauczycieli, uczniów, studentów, wychowanków – ogółem uczestników procesu edukacyjnego, będących w różnym wieku i pełniących w nim różnorodne role. Warto również podkreślić, że rozwijanie myślenia pytajnego powiązać można z ciekawością poznawczą, co może zaowocować wysunięciem pewnych postulatów. I. Adamek formułuje je w 5 zapisach (2016, s. 96). Pierwszy z nich brzmi *Nie bój się pytań*, dając sygnał, że w rozwijaniu umiejętności zadawania pytań u uczniów należy stworzyć sprzyjającą im atmosferę i warunki do takiej aktywności. Kolejno pisze ona *Stawiaj pytania otwarte*, wskazując na większą produktywność myślenia u dzieci w tego rodzaju pytaniach (zaznaczając przy tym możliwość przekształcania pytań zamkniętych w otwarte). Ważny postulat ujmuje w zapis *Nie odpowiadaj na niektóre z pytań*, wskazując na to, że pozostawienie czasem pytania bez odpowiedzi prowokuje uczniów do myślenia. *Ukazuj niekompletność istniejącej wiedzy* to kolejny zapis, który pozwoli ukazać uczniom naukę z perspektywy nieskończonych i niedopracowanych teorii, a wiedzy naukowej pełnej luk i niejasności, na które warto szukać odpowiedzi. Ostatni z zaproponowanych postulatów brzmi: *Ukazuj trendy w rozwoju wiedzy*. Autorka podkreśla, że jest on związany z faktem, że aktualna wiedza ma stać się podwaliną

dla wiedzy przyszłej, czekającej na odkrycie (Adamek, 2016, s. 96). Odnosząc się do zasad stymulowania myślenia pytajnego u uczniów, można odnieść się również do poglądów K.J. Szmidta. Pierwsze trzy zasady formułuje on tak samo jak I. Adamek. Ponadto pisze o tym, by pytać mniej, ale lepiej, stosować pauzę i czekać na uzyskanie odpowiedzi ok. 20 sek. i odpowiadać na pytania uczniowskie z szacunkiem. Jako ciekawe rozwiązanie praktyczne proponuje zasadę utworzenia w klasie tablicy pytań czy poświęcania całej lekcji na pytania uczniów. Poza tym wskazuje, że zasadą może być modelowanie przez nauczyciela zadawania pytań przez ukazywanie uczniom własnego zakłopotania poznawczego. Wskazuje on również na aspekty budowania nastawienia motywacyjnego u uczniów związanego z zadawaniem pytań – podkreśla konieczność ich pobudzania, zachęcania do formułowania zróżnicowanych pytań (Szmidt, 2004, s. 21-22; za: Adamek, 2016, s. 92).

Zaprezentowane poglądy pozwalają wnioskować, że w edukacji, w tym edukacji formalnej uczniów I-III, myślenie pytajne odgrywa znamienne rolę w rozwijaniu ich ciekawości poznawczej i postawy twórczej względem otaczającej rzeczywistości. Jego stymulowanie może być istotne dla rozwoju twórczości i kreatywności podmiotów edukacji – nauczycieli oraz uczniów, a tym samym może przynieść im liczne korzyści, wzbogacając przebieg procesu kształcenia.

3. Podstawy metodologiczne własnych badań

Celem podjętych badań jest poznanie rozwijania kreatywności przez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako aspektu warsztatu pracy przyszłych nauczycieli. W celu badań przygotowano też wnioski dla praktyki edukacyjnej.

W ramach podjętej problematyki badawczej sformułowano problem główny: *Jak rozwijana jest kreatywność poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako aspekt warsztatu pracy przyszłych nauczycieli w ich propozycjach?*

Problem główny doprecyzowano w następujące problemy szczegółowe:

1. *Jakie metody nauczania proponują przyszli nauczyciele jako aspekt własnego warsztatu pracy, by rozwijać kreatywność poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych?*

By uzyskać odpowiedź na tak postawione pytanie w problemie badawczym, skorzystano w toku analizy zebranego materiału badawczego z klasyfikacji metod nauczania według W. Okonia (2003, s. 53-273). Dokonano jednak pewnej zmiany – do gier dydaktycznych zaliczono gry, zabawy dydaktyczne, a wyłączono z nich inscenizacje, trening relaksacyjny i dramę, które zaliczono ze względu na walory przeżyciowe do metody ekspresyjnej, a decyzję tę podjęto na podstawie analizy definicji wymienionych metod (Okoń 2003, s.66, 68).

2. *Jakie pytania proponują przyszli nauczyciele jako aspekt własnego warsztatu pracy, by rozwijać kreatywność poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych?*

Analiza materiału została dokonana w oparciu o pytania zaproponowane w typologii K.J. Szmidta (2006; za: Ciapała, 2018, s. 138).

3. *Jakie trudności dotyczące rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne ujawniają się w warsztacie pracy przyszłych nauczycieli?*

By adekwatnie odpowiedzieć na tak postawiony problem główny i wyprowadzone z niego problemy szczegółowe, posłużono się metodą analizy dokumentów, w jej ramach wykorzystano analizę dokumentów intencjonalnie tworzonych, pisanych – przebiegów zajęć. Propozycje przebiegów zajęć, jakie mieli napisać badani w toku prowadzenia badań, dotyczyły 2 tematów zajęć: „Poznajemy baśń *Czerwony Kapturek*” i „Poznajemy baśń *Kopciuszek*”. W załączonym poleceniu do dokumentu badani dostali polecenie, że mają napisać przebieg zajęć opartych o wykorzystanie myślenia pytajnego dla uczniów klasy III, uwzględniający:

1. kreatywną część wstępną, odnoszącą się do tematu zajęć;
2. część właściwą zajęć z wykorzystaniem myślenia pytajnego. Zapropionować mieli 5-7 pytań twórczych, wykraczających poza treść bajki w trakcie prezentowania scenariusza, które mogliby podać uczniowie klasy III w toku proponowanych zajęć. Ta część zajęć miała zawierać również kreatywną propozycję wykorzystania zaproponowanych pytań w toku działania nauczyciela i uczniów;
3. część podsumowującą zajęcia, odnoszącą się do tematu zajęć i zawierającą element kreatywny w opisie przebiegu.

Badani zostali poinformowani, że nie muszą pisać nazw metod, form nauczania do przebiegu zajęć. Nie musieli też opisywać środków dydaktycznych niezbędnych do realizacji zapisanego przez siebie przebiegu zajęć. Badani przed przeprowadzeniem badań odbyli 45-minutowe zajęcia poświęcone teorii myślenia pytajnego i zasad pisania przebiegów zajęć w ramach scenariuszy jako przygotowanie do tej części badań. Taką organizację badań uzasadnił fakt, że w grupie badawczej (oprócz innych) byli studenci I i II roku Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Studenci w toku studiów na I oraz II roku nie mają jeszcze metodyk nauczania, a studenci II roku są jedynie po praktykach ogólnopedagogicznych (na których poznają budowę scenariuszy zajęć).

Grupę badawczą stanowili studenci Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu (Wydziału Nauk Społecznych i Sztuki): I, II i IV roku Pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Studentów PPiW z roku I w grupie badawczej było 29 osób (22,8% grupy badawczej), studentów II roku – 88 (69,3% grupy), a studentów IV roku – 10 osób (7,9%). Łącznie w badaniach wzięło udział 127 osób. Grupa została dobrana na zasadzie dostępności badanych, ale byli to wszyscy studenci wymienionego kierunku studiów, kształcący się w Akademii Nauk Stosowanych w podanym w latach z roku I i II zaznaczonych w akapicie poniżej (z roku V byli to wszyscy, od których badaczka była w stanie uzyskać materiał badawczy).

Badania przeprowadzono w semestrze zimowym roku akademickiego 2022/2023 i w semestrze zimowym roku akademickiego 2023/2024. Materiał badawczy poddano analizie w grudniu 2023 roku.

4. Analiza wyników badań własnych

Zebrany w trakcie procedury badawczej materiał został poddany analizie ilościowo-jakościowej, a opracowano go w formie słownego opisu, wzbogaconego o prezentacje graficzne w postaci tabel.

4.1. Metody nauczania proponowane przez przyszłych nauczycieli w ich warsztacie pracy odnośnie do rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych

W toku prowadzonych badań uzyskano materiał badawczy, który skategoryzowano do klasyfikacji metod nauczania W. Okonia, co zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

Metody nauczania proponowane przez przyszłych nauczycieli w rozwijaniu kreatywności poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych (N=127)

Nazwa metody nauczania												
Pogadanka	Dyskusja	Opis/pokaz	Opowiadanie	Sytuacyjna	Burza mózgów	Gry dydaktyczne	Ćwiczenie	Realizacja zadań w.	Impresyjne	Ekspresyjne	Rok studiów kierunk u PPiW	Część zajęć
7	2	7	3	3	4	4	1	0	2	7	pierwszy	wstępna
25	1	21	3	2	5	37	10	0	20	24	drugi	
1	1	2	1	1	1	7	0	0	2	1	czwarty	
33	4	30	7	6	10	48	11	0	24	32	Razem – wstępna	
16,1%	2%	14,6%	3,4%	2,9%	4,9%	23,4%	5,4%	0%	11,7%	15,6%	Procent – wstępna	
8	4	6	5	8	0	1	0	2	0	14	pierwszy	właściwa
9	6	15	2	26	6	17	8	18	10	64	drugi	
2	0	1	0	0	0	2	1	0	4	9	czwarty	
19	10	22	7	24	6	20	9	20	14	87	Razem – właściwa	
8%	4,2%	9,2%	2,9%	10,1%	2,5%	8,4%	3,8%	8,4%	5,9%	36,6%	Procent – właściwa	
5	3	4	0	0	0	7	2	4	0	14	pierwszy	podsumująca
29	8	8	5	10	2	25	7	7	0	25	drugi	
7	0	2	0	0	0	1	0	0	0	4	czwarty	
41	11	14	5	10	2	33	9	11	0	43	Razem – podsumowująca	
22,9%	6,2%	7,8%	2,8%	5,6%	1,1%	18,4%	5%	6,2%	0%	24%	Procent – podsumowująca	
93	25	66	19	40	18	101	29	31	38	162	Razem	
15%	4%	10,6%	3,1%	6,4%	2,9%	16,2%	4,7%	4,9%	6,1%	26,1%	Procent	

* realizacja zadań w. – realizacja zadań wytwórczych

Źródło: badania własne.

Komentarz do przedstawionych wyników badań warto rozpocząć od stwierdzenia, że zestawienie przedstawia metody nauczania zastosowane przez badanych we wszystkich częściach przebiegów zajęć – wstępnej, właściwej i podsumowującej. Uczyniono tak, gdyż całe przebiegi zajęć służyły realizacji zaprezentowanych tematów zajęć poprzez myślenie pytajne (zgodnie z procedurą badawczą), ale najważniejsze elementy odnoszące się do myślenia pytajnego badani akcentowali głównie w częściach właściwych.

Należy też odnieść się do tego, jak analiza materiału badawczego umożliwiała identyfikację poszczególnych metod nauczania. W tej klasyfikacji pogadanka miała postać rozmowy (często badani podkreślali element kreatywny w niej istniejący, np. przebranie nauczyciela za postać z bajki). Dyskusja prezentowana była np. jako podawanie własnego zdania przez dzieci dotyczące bajki, zachowania bohaterów. Opis i pokaz związany był np. z rekwizytami związanymi z bajką, elementami ubioru, planszą, obrazkiem itp. Opowiadanie dotyczyło najczęściej przekazu treści baśni. Metoda

sytuacyjna związana była z zastosowaniem sytuacji występujących w baśni i próbą ich rozwiązania przez dzieci. Burza mózgów w scenariuszach przybrała postać budowania skojarzeń do podanego słowa, hasła z baśni. W ramach gier dydaktycznych uwzględniono gry (z elementem rywalizacji, nastawione na aspekty wygrany/przegraną), zabawy dydaktyczne (w których wyróżnikiem był aspekt przyjemnościowy podejmowanej aktywności). Ćwiczenie w scenariuszach identyfikowano wówczas, gdy występował element powtarzania czynności w trakcie jej uczenia się. Realizację zadań wytwórczych klasyfikowano wówczas, gdy poprzez czynności dzieci powstawał wytwór o walorach użytecznych. Metody impresyjne identyfikowano, kiedy dzieci uczyły się poprzez przeżywanie, ale ich aktywność ukierunkowana była przede wszystkim na odbiór treści związanych z emocjami. Metody ekspresyjne (wzbogacone, jak wspomniano, o dramę, inscenizację oraz odgrywanie scenek) ukierunkowane były natomiast na uczenie się przez przeżywanie poprzez wytwarzanie treści o wartościach estetycznych, przeżyciowych.

Analiza danych zbiorczych dotyczących całości przebiegów zajęć oraz ogółu respondentów pozwala wnioskować, że zastosowano łącznie 622 razy 11 grup metod nauczania. Metody ekspresyjne były najczęściej proponowane przez badanych (162 razy), a kolejno – metody gier dydaktycznych (101 razy) i pogadanki (93 zastosowania). 38 i 40 wskazań uzyskały metody: impresyjne i sytuacyjne. Pozostałe wykorzystane były w napisanych przebiegach zajęć rzadziej – od 19 do 31 razy.

Przechodząc do komentarza poszczególnych części przebiegów zajęć, można stwierdzić, że w częściach wstępnych badani skorzystali z 10 grup metod nauczania, które wykorzystali 205 razy. Zaznacza się dominacja gier dydaktycznych w części wstępnej (48 zastosowań). 30-33 razy zastosowane zostały opis/pokaz, metody ekspresyjne, pogadanka. Pozostałe metody nauczania badani wykorzystali 4-24 razy. W tej części przebiegów zajęć nie pojawiła się ani razu metoda ćwiczeniowa.

W części właściwej badani zastosowali łącznie 238 razy 11 wyszczególnionych grup metod nauczania. Najczęściej sięgali po metody ekspresyjne (zastosowano je 87 razy). Pozostałe metody znalazły zastosowanie zdecydowanie mniejszą liczbą razy. 19-24 razy zastosowano: pogadankę, gry dydaktyczne, realizację zadań wytwórczych, opis/pokaz, metodę sytuacyjną. Metody impresyjne zostały zastosowane 14 razy. Liczby zastosowań 6-10 razy miały metody: burza mózgów, opowiadanie, ćwiczenie i dyskusja. Ta część przebiegu zajęć zawiera metody nauczania najbardziej akcentujące twórcze myślenie pytajne i jego wykorzystanie do różnorodnych czynności nauczyciela oraz uczniów w trakcie zajęć.

Część podsumowująca zajęć zawierała 179 zastosowań 10 różnych jakościowo metod nauczania. Badani w tej części zajęć nie wykorzystali metod impresyjnych. Spośród pozostałych najliczniej sięgali po metody ekspresyjne i pogadankę (43 i 41 razy). Również liczbowo odbiega od pozostałych zastosowanie metod gier dydaktycznych – zostały one użyte 33 razy. 10-11 razy badani wykorzystali metodę sytuacyjną, dyskusję i realizację zadań wytwórczych. Pozostałe metody zostały zaproponowane 5-9 razy.

W konkluzji można wnioskować, że podjęcie w klasie III tematyki rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne na przykładzie baśni daje liczne możliwości metodyczne w aspekcie metod nauczania proponowanych przez badanych w przebiegach zajęć. Najliczniej zastosowali oni różnorodne metody nauczania w część właściwej (co jest poprawne metodycznie, gdyż jest to najdłuższa część zajęć), w części wstępnej

i podsumowującej liczba zastosowań metod była znacząco mniejsza. W części właściwej badani zastosowali metody nauczania ze wszystkich grup z klasyfikacji W. Okonia, w części wstępnej brak jest metody ćwiczeniowej, zaś w podsumowującej nie wpisali metod impresyjnych.

4.2. Pytania proponowane przez przyszłych nauczycieli w rozwijaniu kreatywności poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych

Kolejny aspekt realizowanych badań obejmował poznanie pytań, jakie przyszli nauczyciele proponują w ramach własnego warsztatu pracy w trakcie rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła wyodrębnić kilka grup pytań, zgodnie z propozycją K.J. Szmida, z poziomów: gromadzenia informacji, organizowania informacji i tworzenia/rozwijania informacji (Szmidt, 2006; za: Ciapała, 2018, s. 138). Materiał faktograficzny zaprezentowany jest w tabeli 2.

Tabela 2

Pytania proponowane przez przyszłych nauczycieli w rozwijaniu kreatywności poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych (N=127)

Rok kierunku PPIW	Pytania w typologii K.J. Szmida				Razem
	faktograficzne	spekulatywne	obiektywne	proceduralne	
I rok	31	44	65	25	165
Procent dla I roku	18,8%	26,6%	39,4%	15,2%	100%
II rok	163	85	152	105	505
Procent dla II roku	32,3%	16,8%	30,1%	20,8%	100%
IV rok	28	14	10	10	62
Razem	222	143	227	140	732
Procent	30,4%	19,5%	31%	19,1%	100%

* ze względu na małą liczbę pytań wygenerowanych przez studentów IV roku Autorka nie przedstawia wyliczenia „procent dla IV roku”.

Źródło: badania własne.

Zaprezentowane wyniki uwidaczniają, że badani w częściach właściwych przebiegów zajęć o podanej tematyce zaproponowali łącznie 732 pytania. Pojawiły się pytania twórcze: faktograficzne, spekulatywne, obiektywne i proceduralne. Wszystkie pytania dotyczyły faktów, procesów, spekulacji dokonywanych na podstawie zawartości treściowej baśni adekwatnej do tematu zajęć, ale nie dało się na nie odpowiedzieć poprzez samą treść baśni. Wykraczały one poza podane w treści baśni zdarzenia, pytania te nosiły zatem znamiona twórczości. Twórczych pytań faktograficznych i obiektywnych badani zaproponowali więcej niż spekulatywnych i proceduralnych.

Pytania faktograficzne zaczynały się od 16 różnych słów pytajnych: *skąd?* (13 razy), *czy?* (50 razy), *co?* (46 razy), *ile?* i *jakie?* (po 23 razy), *gdzie?* (25 razy), *kto?* (20 razy). Pozostałe zostały zastosowane od 1 do 4 razy: *jaki?* *kim?*, *do kogo?* (po 4 razy), *z czego?* (3 zastosowania), *czym?* o *której?* (po 2 razy) oraz pytania *do kogo?*, *kiedy?*, *o czym?* (po 1 zastosowaniu).

Wśród pytań faktograficznych badani z I roku PPiW posłużyli się słowami pytajnymi kilkakrotnie: *czy?* i *co?* (po 8 razy), *ile?* (5 razy), *skąd?* (4 razy), *jakie?* i *gdzie?* (po 2 zastosowania) oraz *kto?* (20 razy). Pozostałe zostały zastosowane po 1 razie: *kim?*, *z czego?*. Studenci II PPiW najliczniej wykorzystali pytania faktograficzne z zastosowaniem: *czy?* i *co?* (po 40 i 36 razy). Po kilkanaście zastosowań miały słowa pytające: *ile?* i *jakie?* (po 17), *gdzie?* (15 wystąpień), *kiedy?* (13 razy), *kto?* (12 razy). Tworząc pytania, badani II roku PPiW 8 razy zastosowali słowo *skąd?*, a 4 razy *kogo?* *dokąd?* Słowa *jakie?* o czym? o której? wykorzystali po 2 razy. Każdy z zaimków: *do kogo?*, *kim?*, *kiedy?*, *o czym?* badani wykorzystali jednokrotnie. Badani z IV roku PPiW w ramach pytań faktograficznych zastosowali: po 8 razy słowa pytające *gdzie?*, *kto?*, 4-krotnie zaimek pytający *jakie?* Dwukrotnie wykorzystali słowa: *czy?*, *co?* i *kim?* Po jednym zastosowaniu w tej grupie badanych miały słowa pytające: *ile?* i *skąd?*

Pytania obiektywne zadawane były przez badanych przez frazy i słowa: *dlaczego?* (185 zastosowań), *czemu?* (41 zastosowań), *z jakiego powodu?* (1 wykorzystanie). Badani z PPiW I roku zastosowali 44 razy pytanie *dlaczego?*, 15 razy *czemu?*, a 1 raz użyli frazy *z jakiego powodu?* Grupa badanych z II roku PPiW 128 razy zadała pytanie obiektywne poprzez słowo *dlaczego?*, a 24 razy z zastosowaniem słowa *czemu?* Wśród badanych z IV roku PPiW 8 razy wykorzystane zostało słowo *dlaczego?* i 2 razy słowo *czemu?* do tworzenia pytań obiektywnych.

Kolejną grupę pytań stanowiły pytania spekulatywne, które badani zadawali poprzez sformułowanie *co by było gdyby?* Łącznie zastosowana ta fraza 143 razy – 44 przez badanych na I roku PPiW, 85 razy przez badanych na II roku PPiW i 14 razy wykorzystali ją badani z IV roku PPiW.

Ostatnią wyróżnioną grupę stanowią pytania proceduralne. Były one formułowane przez stawianie pytań zaczynających się od sformułowań: *jak?* (88), *co się stało?* (14), *w jaki sposób?* (29) oraz *po co?* (9).

Badani z I roku PPiW, formułując pytania proceduralne, 16 razy zaproponowali słowo *jak?*, 5 razy sformułowanie *po co?*, a po 2 razy użyli zwrotów: *co się stało?* oraz *w jaki sposób?* Badani z II roku PPiW zastosowali 67 razy zaimek pytający *jak?*, 24 razy zapis *w jaki sposób?*, 10 razy zadali pytanie poprzez sformułowanie *co się stało?*, zaś czterokrotnie posłużyli się wyrażeniem *po co?* Uczestnicy badań z IV roku PPiW użyli 5 razy zaimek pytający *jak?*, 3 razy zastosowali sformułowanie *jaki sposób?*, a 2 razy rozpoczęli pytanie od słów *co się stało?* Badani z tego roku nie posłużyli się ani razu sformułowaniem *po co?*

Przedstawiona analiza uwidacznia fakt, że jakościowo pytania faktograficzne wśród badanych były reprezentowane największym bogactwem proponowanych sformułowań – było ich aż 16. Pytania spekulatywne były reprezentowane poprzez tylko jeden zwrot. Pytania obiektywne badani zadawali poprzez 3 różne wyrażenia, a proceduralne dzięki 4 różnym jakościowo sformułowaniom. Ilościowo twórcze pytania faktograficzne i obiektywne zarejestrowano więcej razy niż spekulatywne i proceduralne.

4.3. Trudności dotyczące rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne ujawniające się w warsztacie pracy przyszłych nauczycieli

W toku analizy przebiegów zajęć dostrzeżono kilka trudności, które ujawniły się poprzez zapisy w czynnościach nauczyciela i uczniów. Ich analizę ilościową i jakościową przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Trudności dotyczące rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne ujawniające się w warsztacie pracy przyszłych nauczycieli (N=127)

Rok studiów PPiW		I	II	IV	Razem	Procent analizowanych przebiegów zajęć
Nazwa trudności metodycznej w rozwijaniu myślenia pytajnego	Niska kreatywność metody	2	0	0	2	1,6%
	Brak nawiązania do tematu zajęć	0	6	0	6	4,7%
	Za długi fragment zajęć	2	1	1	4	3,1%
	Błędy w poleceniu do myślenia pytajnego	15	16	5	36	28,3%
	Brak metody kreatywnej do myślenia pytajnego	3	0	0	3	2,4%
	Brak trudności	6	70	5	81	63,8%

*Analizowano 127 przebiegów zajęć.

Źródło: badania własne.

Łączna liczba ujawnionych trudności to 51 na 127 analizowanych przebiegów zajęć. Oznacza to (z analizy średniej arytmetycznej), że mniej niż w co drugim opisie przebiegu ujawniła się jakakolwiek trudność w rozwijaniu kreatywności przez myślenie pytajne. Ogółem brak trudności dotyczył 63,8% analizowanych przebiegów zajęć. Na I roku badanych było 29, liczba przebiegów zajęć z trudnościami musiała wynosić 23, gdyż brak wystąpił w 6 analizowanych dokumentach, czyli jedynie u 0,2 z nich. Na II roku analizowano 88 przebiegów zajęć, zaś liczba tych, w których nie było trudności metodycznych, to 70, czyli 0,8 wszystkich. Można wnioskować zatem o nieco częściej ujawniających się trudnościach dotyczących stosowania myślenia pytajnego w przebiegach zajęć u studentów roku I niż II. Na IV roku brak trudności wystąpił w 5 przebiegach zajęć, czyli w połowie analizowanych dokumentów. Wnioski porównawcze między grupami studentów nie są jednak wiążące ze względu na duże różnice ilościowe między liczbą przebiegów zajęć uzyskanych od studentów I, II i IV roku.

Analizując te trudności jakościowo, należy stwierdzić, że *niska kreatywność metody* ujawniła się najczęściej poprzez zadawanie w trakcie pogadanki, dyskusji, opowiadania, metody impresyjnej pytań niewymagających twórczego myślenia, a jedynie przypominania sobie podanych wcześniej przez nauczyciela faktów dotyczących bajki. *Brak nawiązania do tematu zajęć* polegał na ujęciu w kreatywnym wstępie, podsumowaniu zajęć zabawy, gry, pogadanki niezwiązanej z tematem, a dotyczącej np. integracji grupy. Trudność związana z rozwijaniem kreatywności poprzez myślenie pytajne, polegająca na *za długim fragmencie zajęć*, dotyczyła części wstępnej i podsumowującej. Były to najczęściej przykłady zabaw, gier i metod ekspresyjnych, które zajmowałyby w praktyce dużo czasu na samo ich przygotowanie lub przeprowadzenie. *Błędy w poleceniu do myślenia pytajnego* dotyczyły sformułowania niejasnego polecenia dla dzieci lub niedokładnego opisu czynności nauczyciela (nie wiadomo było, czy dzieci mają podawać pytania, na które jest odpowiedź w bajce, czy takie, na które nie ma odpowiedzi w jej treści). *Brak metody kreatywnej do myślenia pytajnego* odnosił się do niezastosowania się do ostatniego elementu 2 punktu instrukcji w procedurze badawczej: „Ta część przebiegu zajęć miała zawierać również kreatywną propozycję wykorzystania zaproponowanych pytań w toku działania nauczyciela i uczniów”.

W przebiegach zajęć badanych z I roku 15 razy pojawiła się trudność *błędy w poleceniu do myślenia pytajnego*, 3-krotnie *brak metody kreatywnej do myślenia pytajnego*, a po 2 razy *niska kreatywność metody i za długi fragment zajęć*. W analizowanych dokumentach badanych z II roku 16 razy pojawiła się trudność *błędy w poleceniu do myślenia pytajnego*, 6 razy *brak nawiązania do tematu zajęć*, a 1 raz *za długi fragment zajęć*. W przebiegach zajęć badanych IV roku 5-krotnie pojawiły się *błędy w poleceniu do myślenia pytajnego* i 1 raz *za długi fragment zajęć*.

Konkludując odpowiedź na trzeci z postawionych problemów szczegółowych, warto podkreślić, że w 36,2% analizowanych przebiegów zajęć dostrzeżono trudności metodyczne na podstawie zapisu czynności nauczyciela i uczniów. Warto zaznaczyć jednak, że w kilku przebiegach zajęć wystąpiły 2 trudności. Takie wyniki badań są budujące, zważywszy na fakt, że w grupie badawczej znaleźli się studenci I, II i IV roku PPiW, przy czym tych ostatnich było tylko 10. Jakościowo w analizowanych przebiegach ujawniło się 5 różnych trudności metodycznych: *niska kreatywność metody*, *brak nawiązania do tematu zajęć*, *za długi fragment zajęć*, *błędy w poleceniu do myślenia pytajnego*, *brak metody kreatywnej do myślenia pytajnego*. Najliczniej wystąpiła trudność *błędy w poleceniu do myślenia pytajnego* – w 36 przebiegach zajęć, a najrzadziej *niska kreatywność metody* – 2 razy.

Podsumowanie

Odpowiadając na to, jak rozwijana jest kreatywność poprzez myślenie pytajne na zajęciach edukacyjnych jako aspekt warsztatu pracy przyszłych nauczycieli, można odnieść się do podjętych w toku badań 3 aspektów tego zagadnienia. Można stwierdzić, że metody nauczania, jakimi posługują się badani, ujawniając swój warsztat pracy dotyczący rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne (w odniesieniu do ich różnicowania zgodnie ze zmodyfikowaną klasyfikacją W. Okonia), są różnorodne. Zastosowali oni w proponowanych przebiegach zajęć 11 grup metod nauczania, przy czym najbardziej różnorodne metody w części właściwej zajęć (11), zaś w części wprowadzającej i podsumowującej przebiegów zajęć posługiwali się 10 różnymi metodami nauczania (w częściach wprowadzających nie uwzględniania metody ćwiczeniowej, zaś w częściach podsumowujących – metody impresyjnej). Dokonując analizy kwestii pytań proponowanych przez przyszłych nauczycieli w ramach ich warsztatu pracy jako rozwijanie kreatywności poprzez myślenie pytajne, można stwierdzić, iż uwzględniając typologię pytań K.J. Szmidta, badani posłużyli się 732 pytaniami należącymi do pytań: faktograficznych, spekulatywnych, obiektywnych, proceduralnych. Proponowali więcej pytań faktograficznych oraz obiektywnych niż spekulatywnych i proceduralnych. Jakościowo największym bogactwem wyrażen badani posłużyli się, formułując pytania faktograficzne (tych pytań zaproponowali łącznie 222) – zastosowali do ich zapisu 16 różnych zaimków pytajnych/fraz. Pytania obiektywne – użyte 227 razy – badani formułowali z zastosowaniem 3 różnych zwrotów. W pytaniach spekulatywnych (wykorzystanych 143 razy) badani stosowali sformułowanie *co by było gdyby?*, a w pytaniach proceduralnych, zaproponowanych 140 razy, używali 4 różnych zwrotów. Zgodnie z procedurą badawczą, pytania te były proponowane przez badanych w części właściwej przebiegu zajęć. Uwzględniając aspekt badań, jakim były trudności dotyczące rozwijania kreatywności poprzez myślenie pytajne ujawniające się w warsztacie pracy przyszłych nauczycieli, można stwierdzić, iż w wystąpiły one

w 36,2% z analizowanych przebiegów zajęć. Wyróżniono 5 różnych trudności w toku badań. Najliczniej występującą trudnością, ujawnioną w 36 przebiegach zajęć były *błędy w poleceniu do myślenia pytajnego*.

Formułując wnioski dla praktyki edukacyjnej, można skonkludować, że:

- warto uwypuklać na zajęciach ze studentami kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna poświęconych kreatywności związanych z myśleniem pytajnym możliwość stosowania w pracy z uczniami różnorodnych metod nauczania, kierować procesem ich uczenia się w taki sposób, by nabywali umiejętności proponowania różnorodnych aktywności uczniom w trakcie takich zajęć;
- warto prowadzić warsztaty/ćwiczenia praktyczne z przyszłymi nauczycielami, uwzględniając myślenie pytajne tak, żeby ćwiczyć formułowanie pytań twórczych przez stosowanie różnorodnych zaimków pytajnych do tematów, jakie mogą realizować z uczniami; istotne wydaje się ćwiczenie stawiania pytań z różnorodnych poziomów myślenia pytajnego (ćwiczenie pytań proceduralnych, spekulatywnych). Szczególnie istotnym postulatem jest wprowadzenie większej liczby pytań o formułach: *co by było gdyby?*, *co by się stało, jeśli?*;
- warto, by realizacja zajęć kreatywnych z uwzględnieniem myślenia pytajnego dla studentów kierunków nauczycielskich zawierała elementy metodyczne, ukazujące im powiązania poszczególnych części przebiegu zajęć z ich tematem i myśleniem pytajnym;
- słusznym wydaje się zwracanie uwagi, np. w toku praktyk studenckich, studentom kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na to, by proponowane przez nich sformułowania poleceń kierowanych do uczniów dokonywane były z dbałością o odzwierciedlenie zamierzonego sensu wykonywanych potem czynności uczniów.

Zaprezentowane refleksje teoretyczne i badania własne pozwalają na stwierdzenie, że zagadnienie rozwijania kreatywności przez myślenie pytajne jako element warsztatu pracy przyszłych nauczycieli może być ważnym i ubogacającym elementem procesu edukacji.

Bibliografia

- Adamek, I. (2016.) *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Bonar, J., Buła, A. (2019). *Edukacyjna wartość dziecięcych pytań*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ciapała, J. (2018). Walory poznawcze pytań dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6/2(12), 135-146. Pobrano z: <https://czasopismoippis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Justyna-CIAPA%C5%81A.pdf>.
- De Bono, E. (2022). *Umysł kreatywny. 62 ćwiczenia rozwijające intelekt*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Kabat, M. (2015). Kreatywność nauczyciela: implikacje teoretyczne i badawcze. W: J. Skibińska, J. Wojciechowska (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań* (s. 49-63). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Włodarczyk, E., Szumiec, M. (2015) Szkoła jako miejsce rozwijające kreatywność uczniów? Realizacja założeń edukacji kreatywnej w polskim systemie oświaty. W: N.A. Fechner, A. Zdunek (red.), *Edukacja XXI w. Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI w.* Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Sawiński, J.P. (2016). *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów. Cz. II*. Warszawa: Difin.
- Sufa, B. (2023). *Kreatywność nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Szmidt, K.J. (2010). *ABC kreatywności. Kontynuacje*. Warszawa: Difin.
- Szmidt, K.J., Płóciennik, E. (2020). *Myślenie pytajne. Teoria i kształcenie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>.

Edukacja regionalna na pierwszym stopniu kształcenia szkolnego w aspekcie teoretycznym i praktycznym

(Zdzisława Zaczona¹)

Streszczenie

Dbalność o dziedzictwo kulturowe regionu w dobie współczesnych przemian społecznych wynikających z globalizacji jest ważnym zadaniem stojącym przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. Pierwsza część tekstu dotyczy teoretycznych rozważań ukazujących naukowe podstawy, w których uzasadnione jest wdrażanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do kształtowania postaw społecznych w kontekście regionalizmu oraz konieczność realizowania edukacji regionalnej w klasach I-III szkoły podstawowej. W części drugiej tekstu przedstawiono propozycję obszarów tematycznych i tematów związanych z edukacją regionalną, które mogą być implementowane do praktyki edukacyjnej na pierwszy etap szkolnego kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja regionalna, pierwszy stopień szkolnego kształcenia (klasy I-III szkoły podstawowej).

Summary

Taking care of the cultural heritage of the region in the era of contemporary social changes resulting from globalization is an important task facing early childhood education teachers. The first part of the text concerns theoretical considerations showing the scientific basis in which it is justified to encourage children of younger school age to shape social attitudes in the context of regionalism and the need to implement regional education in grades I-III of primary school. The second part of the text presents a proposal of thematic areas and topics related to regional education that can be implemented into educational practice at the first stage of school education.

Keywords: regional education, first stage of school education (grades I-III of primary school).

Wprowadzenie

Edukacja regionalna jest procesem złożonym oraz wieloaspektowym. Jego znaczenie ukształtowało się na przestrzeni lat, a definiowane jest jako „koncepcja pedagogiczna podkreślająca dydaktyczne znaczenie lokalnego dziedzictwa kulturowego jako niezbędnego elementu tożsamości jednostkowej i społecznej” (Internetowa Encyklopedia PWN, dostęp: 26.10.2024).

Aby poprawnie rozumieć edukację regionalną, warto odnieść się do zakresu treściowego słowa „region”. S. Juszczyk pisze, że region oznacza obszar, w którym można wyróżnić odmienne elementy kultury, odmienne zachowania ludzi, inne obyczaje i tradycje. Natomiast „regionalizm” to pojęcie wielowątkowe, różni autorzy w swoich pracach podają odmienną etiologię zjawiska, jego zróżnicowane aspekty oraz efekty

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

oddziaływania na poszczególne jednostki i grupy społeczne (Jankowski, 1996; za: Juszczak, 2020, s. 63). Interesujące są także poglądy T. Aleksandra, który uważa, że regionalizm oznacza ruch społeczno-kulturalny, dążący do zachowania swoistych cech (geograficznych, kulturowych i ekonomicznych) danego terenu, do jego rozwoju oraz modernizacji. Cechą regionalizmu jest dążenie do wyodrębnienia oraz rozwoju cech regionalnych, przy jednoczesnej świadomości jej integracji ze światem, krajem i narodem (Aleksander, 2003, s. 137-138).

T. Wilkoń podaje określenie wyrazu „regionalizm” w znaczeniu świadomej, zamierzonej tendencji kulturowej, związanej z określoną przestrzenią i historią, z kulturą określonej ziemi, architektury, folkloru, z krajobrazem i „dziełami natury” (2022, s. 163).

Przedmiotem edukacji regionalnej jest więc środowisko społeczne, przyrodnicze, gospodarcze oraz kulturowe wraz ze sferą symbolicznych zachowań i społecznie akceptowalnych zasad. Jej istotą jest kształtowanie poczucia tożsamości lokalnej oraz regionalnej, a także umacnianie więzi między jednostką i grupami (Jankowski, 1990, s. 107).

1. Dziedzictwo kulturowe regionu wartością edukacyjną na pierwszym stopniu szkolnego kształcenia – rozważania teoretyczne

W czasach postępującej w świecie globalizacji, z której wynika wiele szans dla człowieka, należy pamiętać także o jej zagrożeniach. Dlatego wydaje się, że obecnie cenne i słuszne rozwiązania w edukacji powinny łączyć procesy globalne z dbałością o kulturę narodową i regionalną. Pielęgnowanie oraz świadoma dbałość o rozwój regionów, w tym kulturę regionalną, odmienną od innych, przez społeczność lokalną pozwala kultywować jej piękno i wyjątkowość.

Już wiele lat temu w Karcie Regionalizmu Polskiego z 1994 roku zaznaczono, że punktem wyjścia do kształtowania postaw jednostki jest „mała ojczyzna”. Wiedza o regionie umożliwia lepsze rozumienie, kształtuje lokalny i narodowy patriotyzm. Ponadto posiada znaczącą wartość edukacyjną i wychowawczą, ponieważ pokazuje historię i niepowtarzalną kulturę regionu, oryginalność środowisk, wzorce zachowań, postawy ogólnohumanistyczne oraz wybitnych przedstawicieli (Jasiński, 2019, s. 291). Wychowanie młodego pokolenia przez wartości regionu jest związane z kształtowaniem więzi emocjonalnych z miejscem urodzenia, chodzenia do szkoły czy pracy zawodowej. Niezaprzeczalnie znaczącą rolę w kształtowaniu postaw odgrywa nauczyciel, który prowadzi proces edukacji z wykorzystaniem różnorodnej aktywności uczniów.

W 1995 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej skierowało do szkół opracowanie pt. *Dziedzictwo kulturowe w regionie. Założenia programowe*. Był to jeden z pierwszych dokumentów, który dawał podstawę do realizacji edukacji regionalnej w placówkach oświatowych.

Z kolei w 2000 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej zaproponowało ścieżki edukacyjne w podstawie programowej dotyczące edukacji regionalnej i dziedzictwa kulturowego regionu. Jest to potwierdzeniem ważnej idei, bezpośrednio związanej z oddziaływaniami dydaktyczno-wychowawczymi opartymi na wartościach regionu. W tym dokumencie podkreśla się, że edukacja regionalna powinna uwzględniać specyfikę poszczególnych regionów Polski. Pokazywanie wspólnoty ludzi, wzajemną ich bliskość, specyfikę środowiska przyrodniczego, dbałość o tradycje oraz zwyczaje, szacunek do dóbr kultury pozwalają młodemu pokoleniu w procesie jego uspołeczniania

wrastać w kulturę najbliższego otoczenia, rozumieć ją i cenić. Poznawanie kultury regionalnej, identyfikowanie się z nią czy podejmowanie aktywnych działań na rzecz jej ocalenia i rozwoju to aktualne oraz ważne wyzwania dla współczesnej edukacji.

J. Nikitorowicz postrzega edukację regionalną jako nabywanie kompetencji głównie w zakresie kultury i języka własnej grupy. Celem działań pedagogicznych jest więc kształtowanie szacunku do dziedzictwa kulturowego, systemu wartości, języka, tradycji oraz obyczajów. Autor uważa, że tożsamość rodzinna, etniczna i regionalna prowadzą do tożsamości kulturowej, ogólnonarodowej oraz ogólnoludzkiej. Edukacja etnocentryczna sprzyja rozwijaniu umiejętności tworzenia kultury własnej grupy w komunikacji z innymi ludźmi, a w efekcie jednostka jest zdolna do funkcjonowania w pluralistycznym kulturowo świecie (Nikitorowicz, 1996, s. 336; za: Lisowska, 2020, s. 347).

J. Nikitorowicz zauważa, że obecnie, gdy siły dehumanizujące są przytłaczające, szczególnie istotna jest wiedza o swoim regionie, jego możliwościach i odmiennościach środowiska, historii regionu, a także rola rodziny w przekazywaniu tradycji, kształtowaniu wartości moralnych, jak również kultywowanie dziedzictwa kulturowego przodków. Zaakceptowanie lub odrzucenie dziedzictwa kulturowego w dużej mierze zależy od szkoły. Autor ten podkreśla, że:

edukacja regionalna, broniąc jednostki przed uprzedmiotowieniem i zagubieniem w świecie kultury masowej i ofert makroświata, powinna traktować mikroświat jako pierwotny i nadrzędny wobec idei globalnej świadomości, jako pierwszy i najbardziej znaczący etap w dążeniu do wartości uniwersalnych, ponadczasowych. Za podstawowe zadanie w pracy edukacyjnej należałoby więc uznać kształtowanie pozytywnego odniesienia do podstawowych wartości rdzennych (język matczyny, wyznawana religia, zasiedloność terytorialna, genealogia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w „ojczyźnie prywatnej”) (Nikitorowicz, 2009, s. 216).

Edukacja regionalna powiązana jest z dziedzictwem kulturowym, tradycją regionalną, wartościami, treściami i postawami regionalnymi. W procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowana jest poprzez kształtowanie u uczniów poczucia własnej tożsamości regionalnej jako podstawy aktywnego zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska oraz otwarcie się na inne społeczności i kultury.

Regionalizm i edukacja regionalna są też elementem edukacji międzykulturowej. Wszystkie procesy obejmujące życie w regionie opierają się na komunikowaniu się ze sobą poszczególnych jednostek, w którym wyodrębnione są: gwara, dialekt, język literacki. W procesie porozumiewania się duże znaczenie ma komunikacja prowadzona w domu rodzinnym, w której przekazywane są opinie, wartości i poglądy. Często odbywa się ona za pomocą gwary, co sprzyja integracji międzypokoleniowej młodych ze starszymi oraz wdrażaniu w pielęgnowanie obyczajów i tradycji. Język spaja rodzinę, pozwala kultywować dziedzictwo kulturowe, rozumiane przez J. Nikitorowicza jako ogół wytworów kultury jakiejś zbiorowości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie i mają zdolność trwania w czasie. Tradycja wielu pokoleń jest gwarancją trwałości, ulegającą idealizacji, przez co jest zbiorem symboli otoczonych czcią i powagą oraz ważnych wartości (Nikitorowicz, 2003, s. 900).

Podstawowym zadaniem edukacji regionalnej jest zanurzenie się w kulturowe zasoby „małej ojczyzny”. Wiąże się to z umiejętnością wspierania myślenia narracyjnego, gdyż przyjmując za J. Brunerem kulturową koncepcję edukacji – zauważyć trzeba, że istnieją 2 sposoby organizacji i wykorzystywania wiedzy o świecie, którymi są: myślenie logiczno-naukowe i narracyjne. Autor uważa, że tylko dzięki narracji jesteśmy w stanie przejść od etnocentryzmu do etnorelatywizmu. Prawidłowo prowadzony proces wspierania rozwoju tożsamości doprowadzi do kształtowania zasad i postaw otwartych na interakcje z innymi ludźmi (Domagała i in., 2020, s. 383).

Wrażliwości na kulturę regionalną nabywa się w wyniku własnych doświadczeń i w toku sformalizowanej edukacji szkolnej, co czyni nauczyciela odpowiedzialnego za własną postawę w tym zakresie i realizowanie w procesie edukacji zagadnień związanych z regionem. M. Sobieszczyk pisze, że rolą nauczyciela jest „ocalić od zapomnienia” kulturę regionu, dlatego programy nauczania wszystkich szczebli powinny uwzględniać tematykę regionalną (2021, s. 173). Systematyczny proces poznawania, kultywowania tradycji, przeżywania i emocjonalnego zaangażowania w podejmowane działania pozwoli poznać jej wielobarwność, bogactwo i różnorodność utrwaloną w pamięci uczniów. Treści edukacji regionalnej są mocno akcentowane w podstawie programowej dla wychowania przedszkolnego i edukacji szkolnej. Jej celem jest wprowadzanie dzieci w tradycje i aktualne życie społeczno-kulturowe regionu i najbliższego środowiska lokalnego, kształtowanie poczucia tożsamości lokalnej i regionalnej przez umacnianie więzi ze wspólnotą społeczną. Odbywa się to przez sięganie do źródeł kultury domowej, lokalnej, regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej. Edukacja ta, dając doświadczenie aktywnego działania, pozwala rozumieć sens istnienia wspólnoty społecznej oraz budowania tożsamości.

Rozbudzanie w dzieciach z klas I-III szkoły podstawowej wrażliwości na kulturę regionu pozwala kształtować osobistą tożsamość „ja” i tożsamość społeczną „my”. H.R. Schaffer zwraca również uwagę, że angażowanie się w poznawanie dziedzictwa kulturowego dodatkowo wzbogaca osobę o tożsamość kulturową „wynikającą z pełnienia przez jednostkę ról społecznych (w rodzinie i szkole oraz ról obywatelskich), które uczą samodzielnego radzenia sobie z wyzwaniami życia” (2005, s. 44).

Rozpoczęcie wdrażania w edukację regionalną najmłodszych dzieci będzie gwarancją uwrażliwienia ich na tradycje, obyczaje i obrzędy związane z najbliższą okolicą ich życia. Trzeba też wykorzystać obserwacje i doświadczenia dzieci wyniesione z domu rodzinnego, dotyczące wartości, postaw patriotycznych i tych związanych z krzewieniem kultury i tradycji. Warto pamiętać, że poczucie tożsamości występujące u dziecka jest równie silnie odczuwane jak u ludzi dorosłych (Sobieszczyk, 2021, s. 175).

M. Sobieszczyk podaje, że rozwijanie świadomości regionalnej dziecka, które dopiero się kształtuje, powinno obejmować: poczucie własnej przynależności i przywiązania do własnej ziemi, przekonanie, że ziemia ta ma pozytywne wartości, a zamieszkująca ją społeczność stworzyła (i nadal tworzy) określone wartości wchodzące w skład specyficznej, oryginalnej kultury oraz poczucie identyfikacji z tą społecznością i jej kulturą (2021, s. 176). Edukacja regionalna ma wyposażyć dzieci w wiedzę, uwrażliwiać, umacniać i chronić świat wartości rdzennych, rodzimych, kultywować i podejmować aktywnie działania na rzecz kształtowania postaw świadomych więzi ze środowiskiem oraz wdrażanie do budowania społeczeństwa obywatelskiego. H. Guzy-Steinke pisze, że „edukacja regionalna jest procesem żywym związanym z otaczającą rzeczywistością, ze specyfiką środowiska lokalnego” (2017, s. 89).

Ciekawość poznawcza dzieci w młodszym wieku szkolnym uzasadnia, że treści dotyczące regionalizmu z powodzeniem można realizować w edukacji wczesnoszkolnej. Dodatkowym, ale istotnym argumentem jest fakt, że najbliższe otoczenie dziecka to środowisko społeczno-przyrodnicze, w którym mieszka i w którym znajduje się szkoła. Zatem podstawowa zasada nauczania – stopniowanie trudności – rozwijana w regułach: od bliskiego do dalekiego, od łatwego do trudnego, od znanego do nieznanego jest tu respektowana w sposób naturalny (Zacłona, 2014, s. 23).

Realizacja treści edukacji regionalnej odbywa się w powiązaniu z przestrzenią krajobrazu, zabytkami kultury duchowej oraz materialnej, architekturą, gwarą lub miejscowym dialektem, folklorem, historią, sztuką ludową oraz wiedzą o znaczących osobach i wydarzeniach, które miały miejsce w regionie. Powinna też być ściśle zespolona z otoczeniem przyrodniczym i obyczajowością społeczną, w której łączność z regionem odbywa się przez przekaz międzypokoleniowy. Pozytywny aspekt międzypokoleniowych relacji polega na przekazywaniu dzieciom przez starsze pokolenia norm postępowania, wzorów obyczajowości, wiedzy o przeszłości rodziny i kultywowanie dziedzictwa przodków. Poznanie dziedzictwa regionalnego pozwala internalizować wartości, pogłębia integrację ze środowiskiem lokalnym, jak też daje poczucie odrębności oraz bezpieczeństwa, a jednocześnie kształtuje postawy otwartości i tolerancji.

Ważnym zagadnieniem bezpośrednio związanym z edukacją regionalną jest poczucie tożsamości związanej ze znaczącymi miejscami środowiska lokalnego. Miejsca dzięki nadawanym im znaczeniom stanowią ważne kategorie w życiu jednostek. Stają się istotnymi punktami orientacyjnym w najbliższym otoczeniu życia. Siła środowiska lokalnego i miejsc znaczących wyznaczających jego granice polega na tym, że jest ono nieodłącznym elementem życia jednostki i grup społecznych. Są one częścią tożsamości człowieka, gdyż dają poczucie ciągłości, pozwalają na odróżnianie się od innych, są źródłem pozytywnej samooceny, ale także dają poczucie skuteczności i kontroli nad otoczeniem (Sacharczuk, Szwarc, 2019, s. 261). H. Kwiatkowska uważa, że „człowiek, który w swej pamięci nie ma miejsc, do których chętnie wraca, chociażby myślą, jest na swój sposób pozbawiony więzi z innymi ludźmi, jest w gruncie rzeczy samotny” (2001, s. 41).

Niezaprzeczalnie proces edukacji regionalnej w szkole zależy od wiedzy oraz kompetencji nauczyciela w zakresie zmian obserwowalnych we współczesnym społeczeństwie, jego tożsamości, ciągłości kulturowej oraz narodowej świadomości. Na szczególną uwagę zasługuje realizacja edukacji regionalnej na pierwszym stopniu szkolnego kształcenia, dlatego nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien wykazać swoje zaangażowanie w proces rozbudzania i rozwijania dziecięcych zainteresowań edukacją regionalną. Rozpoczęcie nauki w szkole pokazuje, że sytuacja społeczna dziecka radykalnie się zmieniła i ma ono systematyczny kontakt z wychowawcą klasy, nową grupą rówieśniczą oraz szerszym środowiskiem lokalnym. Nauczyciele edukacji regionalnej powinni być „osadzeni kulturowo w środowisku lokalnym” (Cybulska, 2017, s. 27). „Istotą pracy nauczycieli klas młodszych realizujących treści regionalne są działania edukacyjne przygotowujące wszystkich, niezależnie od pochodzenia i kultury, do życia i współdziałania w świecie, w którym chcą kształtować i zachować kulturę pokoju” (Ibidem, s. 28).

Zazwyczaj nauczyciele są świadomi, że sami:

muszą wzbogacać wiedzę dotyczącą regionu, by móc przekazać ją dzieciom. Uważają, że należy ocalić od zapomnienia dawne zwyczaje, obrzędy czy gwarę. Uświadomienie dzieciom znaczenia i wartości swoich korzeni będzie [...] procentować w późniejszych latach poczuciem dumy ze swojego pochodzenia. Jest to ważne w dobie zachwycania się wszystkim, co europejskie (Jakubowicz-Bryx, Sobieszczyk, Wojciechowska, 2022, s. 210).

Odpowiednie przygotowanie od strony merytorycznej oraz metodycznej zajęć z edukacji regionalnej powinno być oparte o kreatywne działania nauczyciela, które będą związane z poznawczą i emocjonalną strategią nauczania, wyzwajającą emocje i pobudzającą wyobraźnię dziecka. Nie bez znaczenia jest także tworzenie sytuacji wychowawczych, które pozwolą rozwijać prawidłowe postawy wobec swojego regionu. W naturalny sposób korzystać trzeba z wycieczek i zajęć terenowych, aby bezpośrednio poznawać przestrzeń kulturową, społeczną, przyrodniczą, gospodarczą i historyczną. Ważne jest, aby nauczyciel podjął współpracę z ośrodkami, które w swoich działaniach mają zapisane zadania związane z pielęgnowaniem kultury regionu. Taka współpraca może owocować poznawaniem regionalnych podań, legend i baśni. Jest to nieocenione doświadczenie dla dzieci, które pobudza i rozwija czytelnictwo poprzez aktywność emocjonalną i przeżycia, rozwija wyobraźnię, pobudza do namysłu, a często też wdraża do edukacji historycznej. Ma to szczególne znaczenie dla dzieci młodszych, ponieważ podania, legendy i baśnie to gatunki literackie najwcześniej poznawane przez nich. Ich wartość jest znacząca, gdyż pozwalają budować tożsamość i wiedzę o życiu opartą na związku z regionem, poznają jego specyfikę, mieszkańców, interesujące twory natury. Ponadto budzą dumę z tego, co własne i bliskie w aspekcie aksjologicznym.

Z całą pewnością warto w trakcie realizacji edukacji regionalnej podjąć bliską współpracę z rodzicami uczniów. Otwartość, a czasem i wsparcie rodziców jest ważnym elementem powodzenia dydaktycznego i wychowawczego nauczyciela. Zainteresowanie przeszłością, świadomość jej zmienności i dynamiki procesów pozwala również na dostrzeganie rozmaitych związków z czasami współczesnymi i przyszłymi. Fakt ten można z powodzeniem wykorzystać w procesie wychowania, który jest wprowadzaniem dziecka w kulturę poprzez działania aksjologiczne i intelektualne.

J. Nikitorowicz pisze, że wymiar edukacji kontynentalno-światowej może zaistnieć jako efekt otwarcia się na kultury terytorialne nasycone lokalnością. Nie ma bowiem globalizmu, gdy regionalne i narodowe kultury są zamknięte. Zatem „polskość” nie jest drugorzędna wobec „europejskości”, gdyż dopiero z nią można mówić o wartościach humanistycznych, tolerancji i prawach człowieka (Nikitorowicz, 2009, s. 2016).

2. Edukacja regionalna w edukacji wczesnoszkolnej – inspiracje do praktyki pedagogicznej

Jednym z przykładów, jak można realizować edukację regionalną na poziomie klas I-III szkoły podstawowej, jest innowacyjny program dla edukacji wczesnoszkolnej pt. *Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć poznając siebie i świat* (2014). Pośród kilku obszarów zmian zaproponowano też rozwinięcie modułu zatytułowanego *Edukacja regionalna*.

W programie przyjęto, że celem edukacji regionalnej jest pielęgnowanie oraz świadoma dbałość o własną, odmienną od innych kulturę regionalną, a zwłaszcza:

- uspołecznienie dziecka przez wrastanie w kulturę najbliższego otoczenia;
- wyrabianie świadomości bogactwa kulturowego regionu, poczucia dumy z jego wartości;
- wyposażenie dziecka w wiadomości i umiejętności potrzebne do rozumienia najbliższego środowiska społeczno-kulturowego;
- wdrażanie do myślenia naukowego poprzez umiejętność wnioskowania na podstawie obserwacji empirycznych najbliższego środowiska;
- wyrabianie poczucia identyfikowania się ze swoją rodziną i tradycjami regionalnymi;
- kształtowanie postaw wrażliwości, szacunku do tradycji i historii;
- wyrabianie gotowości do uczestnictwa w życiu regionu;
- rozwijanie postaw zaangażowania i inicjowania aktywności na rzecz regionu;
- wyrabianie świadomości tożsamości i przynależności kulturowej;
- poznawanie i korzystanie z różnych źródeł informacji;
- pobudzanie motywacji do uczenia się poprzez poznawanie różnych sposobów gromadzenia, porządkowania i opracowania informacji (*Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć poznając siebie i świat*, 2014, s. 155).

Zakres przedmiotowy tego programu koncentruje się na kulturze regionalnej i jej związkach z polską kulturą narodową. Istotnym postulatem wydaje się uwzględnienie i promowanie w edukacji regionalnej integracji społecznej oraz pielęgnowanie swego oryginalnego dziedzictwa. Odwoływanie się do lokalnego dziedzictwa kulturowego jest zaś niezbędnym elementem tożsamości jednostkowej i społecznej.

Dla klasy I przewidziano 9 obszarów tematycznych. W obszarze *Moja miejscowość* treści programowe obejmują: nazwę miejscowości, położenie miejscowości w gminie, powiecie, województwie, a także warunki komunikacyjne. W obszarze zatytułowanym *Osobliwości, zabytki mojej miejscowości* ujęte są treści związane z najstarszymi i najciekawszymi zabytkami, obiektami architektury oraz osobliwościami przyrodniczo-geograficznymi. Natomiast w obszarze *Moja miejscowość w legendach, podaniach* zwrócono uwagę na poznawanie baśni, podań i legend, które związane są z miejscowością. Treści te można dodatkowo rozwinąć o miejsca i obiekty, o których opowiadają legendy. W następnym obszarze, *Nazwa miejscowości*, treści oscylują wokół pochodzenia nazwy miejscowości, a jeśli zachodzą zasadne przesłanki, można odnieść się też do legendarnego pochodzenia nazwy. Obszar *Historia mojej rodziny* odwołuje się do zagadnień bliskich dzieciom, ponieważ treści dotyczą znajomości rodziców (imiona i nazwiska), dziadków, wspomnień dziadków, historii rodziny, rodzinnych opowieści. *Zwyczaje, obrzędy i uroczystości w mojej rodzinie* to obszar bogaty w treści, tj.: zwyczaje i obrzędy z okazji Świąt Bożego Narodzenia i Nowego Roku, zwyczaje związane ze Świątami Wielkanocnymi, Mikołajki, Andrzejką. Następny obszar poświęcony został historii miejscowości i ludziom znanym, a nosi on tytuł *Znani ludzie, wydarzenia, historia miejscowości*. W jego obrębie treści związane są z symboliką i wyglądem herbu miejscowości, gminy/powiatu/regionu, ważnymi (podstawowymi) wydarzeniami dotyczącymi historii miejscowości, poznaniem osób/postaci historycznych zasłużonych, związanych z historią miejscowości/regionu. Kolejne treści, ujęte w obszarze *Tańce, ubiory, instrumenty i przyśpiewki*, dotyczą ubiorów regionalnych, tańców, pieśni oraz

przyśpiewek, z jakich słynie region i ludowych instrumentów muzycznych typowych dla regionu. Zainteresowanie kulturą regionu widoczne jest także w ostatnim obszarze tematycznym – *Gwara i język mieszkańców miejscowości*. Proponowane treści odnoszą się do następujących zagadnień: typowe wyrażenia gwarowe i ich znaczenie w lokalnym języku, stosowane przez mieszkańców powiedzenia, porzekadła, przysłowia ludowe.

W klasie II wyodrębnione są 4 obszary tematyczne. Na początku znajduje się obszar *Położenie, specyfika terenu miejscowości*. Jego realizacja dotyczy treści skupionych wokół cech geograficzno-przyrodniczych charakterystycznych dla miejscowości, które świadczą o wyjątkowości i pięknie miejsca zamieszkania. Treści te można rozszerzyć (w zależności od potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów danego zespołu klasowego) np. o nietypowe formy ukształtowania terenu, turystyczne atrakcje, miejsca lecznicze, tereny obfitujące w sady, owoce lasu. W obszarze zatytułowanym *Pamiętajmy o przeszłości naszej miejscowości* zwrócono uwagę na problematykę związaną z ważnymi wydarzeniami upamiętnionymi przez pomniki, tablice pamiątkowe, popiersia, napisy, obeliski oraz osoby/bohaterowie ważnych wydarzeń historycznych, które miały miejsce w najbliższym otoczeniu. W tym obszarze warto także poruszyć zagadnienia związane z miejscami, w których odbywały się istotne wydarzenia w danej miejscowości, ich historią, opowiadaniem czy anegdotami. Można też zasygnalizować, kiedy i w jaki sposób obchodzone są uroczystości upamiętniające te historyczne wydarzenia. Obszar *Patron szkoły* obejmuje treści, w których została zaakcentowana tematyka obejmująca: znajomość imienia i nazwiska patrona szkoły i jego dokonania oraz osiągnięcia, krótką historię szkoły na podstawie kroniki szkoły (teksty, zdjęcia), jako źródła informacji. Tematykę tę można dodatkowo poszerzyć o: nazwiska znanych osób, które były absolwentami szkoły, warunki uczenia się dziadków i rodziców w szkole (wygląd ławek, piór, zeszytów). Następny obszar tematyczny to *Historia miejscowości zapisana w nazwach ulic*. Zaproponowano w nim tematy obejmujące: nazwy głównych ulic w miejscowości – kojarzenie ich nazw np. z zajęciami zawodowymi, jakie kiedyś wykonywali mieszkańcy tej ulicy, np. szewska, garncarska, bednarska; z instytucjami, jakie kiedyś funkcjonowały lub nadal funkcjonują, np. szkolna, szpitalna, klasztorna; innymi obiektami, np. podwałe, wałowa, bramna, dworska, zamkowa; z nazwiskami patronów ulic, np. T. Kościuszki. Tematy te można dopełnić np. związkiem nazw ulic z ważnymi wydarzeniami z przeszłości miejscowości, np. powstańców śląskich, 29 listopada.

W klasie III również jest 5 obszarów tematycznych. Wśród nich znajduje się obszar *Co warto zobaczyć w mojej miejscowości*. W jego treściach wyszczególniono tematykę odnoszącą się do ciekawych i ważnych miejsc w miejscowości, które są jej walorem (przyrodniczym, leczniczym, turystycznym, rekreacyjnym, historycznym, archeologicznym itp.), ich lokalizacji w przestrzeni własnej miejscowości, nazwy i okoliczności powstania obiektów. W obszarze *Zostajemy przewodnikami* zaakcentowano tematykę dotyczącą dokumentowania historii miejscowości, łączenia jej dziejów z historią miejscowości, okolicy i regionu, poznawaniem zabytków i obiektów, które kiedyś istniały i funkcjonowały, a zostały zniszczone bądź popadły w ruinę oraz zapomnienie lub zostały zburzone czy rozebrane, a które mogą stanowić powód do dumy. Następny obszar zagadnieniowy nosi tytuł *Zwyczaje, potrawy, tradycje, ubiory, tańce i pieśni regionalne*, a obejmuje on treści: zwyczaje, okolicznościowe święta kultywowane przez mieszkańców (kalendarz obchodzonych świąt regionalnych, ważnych imprez, zwyczajów, np. dożynki, rocznicę odzyskania niepodległości, imieniny/urodziny

miejsowości/miasta, święto kwitnącej jabłoni, święto darów lasu, palenie ognisk sobótkowych, święto kwitnącej paproci itp.); charakterystyczny wygląd i cechy strojów regionalnych (wzory i motywy umieszczone na haftach tkanych strojów regionalnych – związek motywów strojów z regionalną przyrodą, warunkami naturalnymi i etnicznymi, strój męski i kobiecy); regionalne potrawy (nazwy potraw, proste przepisy na potrawy charakterystyczne dla regionu). W obszarze *Współistnienie różnych tradycji w regionie* znajdują się tematy związane z podobieństwami i różnicami pomiędzy zwyczajami, obyczajami, tradycją ludzi żyjących we wspólnocie środowiskowe (odrębności kulturowe, narodowe, etniczne i religijne, odmienne zwyczaje mieszkańców); regionalne melodie i tańce, zespoły artystyczne. Problematykę regionalną dla klasy III zamyka obszar *Promocja regionu*. Zaproponowano w nim treści obejmujące promocję regionu (materiały promocyjne jako informacje o regionie i miejscowości, przykłady promocji szkoły, kultury lokalnej). Ponadto treści te można poszerzyć o samodzielne, kreatywne działania uczniów, tj.: wykonanie gazetki ściennej dotyczącej dziejów własnej miejscowości, tworzenie w szkole/klasie kącików pamięci regionalnej, zrobienie wystawy, np. moja miejscowość w fotografii, grafice, malarstwie, co znacząco pogłębi rozumienie i potrzebę poznawania tradycji własnej miejscowości i utrwali poczucie tożsamości z kulturą regionu.

Respektowanie potrzeb rozwojowych dziecka i jego naturalna chęć poznawania tego, co nowe to przesłanki do prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej w klasach I-III. Prawidłowy rozwój jest możliwy tylko w kontekście społecznym, bo odnosi się do czasu i konkretnej przestrzeni życiowej dziecka, dlatego planowanie i projektowanie edukacji osadzone jest wokół pytań o to, gdzie żyje dziecko, kim jest i jakie jest. Na bazie tych pytań należy budować u ucznia poczucie tożsamości osobistej i społecznej w myśl zasady szacunku dla „inności”, dbałości o więzi międzypokoleniowe i poznawanie wartości kultury (Zacłona, 2014, s. 7).

Zaprezentowane w programie propozycje w kwestii realizacji edukacji regionalnej w klasach I-III szkoły podstawowej mogą być inspiracją do motywowania uczniów do poznawania i pielęgnowania regionalizmu, a jednocześnie mogą pobudzać do aktywnej interakcji ze środowiskiem lokalnym i kształtować postawy prospołeczne.

Podsumowanie

Troska i dbałość o dobrą jakość zajęć edukacyjnych w grupach dzieci w młodszym wieku szkolnym jest sprzężona z przygotowaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do realizacji treści związanych z edukacją regionalną. Potrzeba kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji w obszarze narodowego i regionalnego dziedzictwa kulturowego dobrze wpisuje się we współczesne tendencje i oczekiwania społeczne.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zadają sobie pytanie, jak prowadzić proces nauczania, żeby trwać w kanonie własnych wartości, a jednocześnie nie bagatelizować zachodzących w społeczeństwach zmian w obszarze globalizacji oraz integracji. Wychowawcy zdają sobie sprawę, że trzeba dbać o identyfikowanie się dzieci ze społecznością i kulturą regionu, w której doceniana jest odrębność i emocjonalna postawa wobec „małej ojczyzny”, ponieważ jest to symptom lokalnego patriotyzmu, w efekcie podstawa do patriotyzmu narodowego.

Nauczyciele zapewne doceniają rolę edukacji regionalnej w kształceniu oraz wychowaniu dzieci młodszych. Wielu z nich z pewnością jest pasjonatami tematyki regionalnej, działającymi w różnych stowarzyszeniach i kołach, pielęgnującymi wartości regionu i dbającymi o ich przekazywanie z pokolenia na pokolenie, wpajającymi uczniom szacunek i dumę z dokonań przodków.

Trzeba zauważyć, że przygotowanie nauczycieli do realizacji edukacji regionalnej na pierwszym etapie kształcenia szkolnego wymaga systematycznego doskonalenia i doksztalcenia, zarówno merytorycznego, jak też metodycznego. Poznawanie regionu, jego historii i tradycji, gromadzenie materiałów o regionie, branie udziału w kursach, warsztatach sztuki regionalnej jest z pewnością dobrą inspiracją dla samego nauczyciela w poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań metodycznych i wzbogaceniem tradycyjnego procesu dydaktycznego, a dla uczniów rozbudzaniem i pogłębianiem zainteresowań regionem. W efekcie tego pojawiają się rozmaite innowacyjne programy autorskie, których celem nadrzędnym jest budowanie przynależności społecznej.

Edukacja regionalna może być realizowana zarówno na zajęciach lekcyjnych, jak też pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Może odbywać się w instytucjach w świetlicach, klubach i ośrodkach kultury, regionalnej telewizji, bibliotekach, muzeach, poprzez prowadzenie badań w środowisku lokalnym i wydawnictwa czy spotkania bezpośrednie z ważnymi dla regionu osobami.

Warto pamiętać, że edukacja regionalna jest elementem procesu wychowania i mamy tu do czynienia ze sprzężeniem 2 ważnych procesów, rozwoju osobowości dziecka i życia społecznego. Jest częścią kultury narodowej, spuścizną i dziedzictwem. Jest znacząca w życiu jednostki, społeczności regionalnej i narodu, charakteryzuje się bogactwem i różnorodnością, wartościami oraz pięknem.

Na zakończenie warto dodać, że niektórzy autorzy zwracają uwagę, iż obecnie istnieją spore zagrożenia dla kultury regionalnej, które upatrują w działaniach dążących do integracji europejskiej, w rozwoju cywilizacji technicznej oraz w przenikaniu się kultur pogranicza, zarówno utrwalaonych tradycją, jak i inspirowanych nowoczesnością. Przyczyniło się to do zacierania wyraźnych granic między poszczególnymi regionami. Innym zagrożeniem może być wykluczenie z dostępu do kultury oraz uczestnictwa w kulturze (Gierszewski, Piwowarski, 2020, s. 78-79).

Bibliografia

- Aleksander, T. (2003). Regionalizm a wychowanie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku* (t. I, s. 137-138). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cybulska, N. (2017). Edukacja regionalna w klasach młodszych. W: I. Surina, M. Chrzanowska-Gancarz (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji* (s. 16-30). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Edward Mitek.
- Domagała, D., Marek, E., Żmijewska, E., Kabat, M., Kaźmierska, M., Tokaj, A., Herman, T., Ratajczak, A. (2020). Nauczyciele dzieci. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka* (s. 371-405). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Gierszewski, J., Pieczywok, A., Piwowarski, J. (2020). *Wyzwania i zagrożenia w obszarze bezpieczeństwa kulturowego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Guzy-Steinke, H. (2017). Edukacja regionalna – w poszukiwaniu tego, co zapomniane. W: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra-wychowanie-kształcenie* (s. 86-99). Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas w Sosnowcu.
- Internetowa Encyklopedia PWN. Pobrane z: <https://encyklopedia.pwn.pl/hasło/edukacja-regionalna;3896552.html>.
- Jakubowicz-Bryx, A., Sobieszczyk, M., Wojciechowska, K. (2022). *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. We współczesnej przestrzeni społecznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Jankowski, D. (1990). Edukacja regionalna jako czynnik regionotwórczy. W: Z. Dąbrowski, A. Kociszewski (red.), *Regionalizm polski* (s. 101-113). Ciechanów: ZRTK.
- Jasiński, Z. (2019). Region i regionalizm w działalności kulturalno-oświatowej wybranych polskich organizacji na Zaolziu. W: M. Sobiecki, D. Misiejuk, J. Muszyńska, T. Bajkowski (red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Juszczyk, S. (2020). *Kultura w edukacji. Implikacje społeczne, aksjologiczne i poznawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kwiatkowska, H. (2001). Czas. Miejsce. Przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne. W: A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia* (s. 57-66). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Lisowska, K. (2020). Przygotowanie kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji do prowadzenia zajęć z edukacji regionalnej – na przykładzie studentów pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. W: J. Ostrouch-Kamińska, U. Pulińska, M. Radziszewska (red.), *Pedagogika akademicka w procesie zmian – troski, nadziei, perspektywy* (s. 343- 362). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Nikitorowicz, J. (2003). Dziedzictwo kulturowe. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku* (s. 900). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sacharczuk, J., Szwarc, A. (2019). Kultura regionu – inspiracje i kierunki rozwoju edukacji regionalnej we współczesnej szkole. *Kultura i Edukacja*, 3, 248-267.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobieszczyk, M. (2021). „Ocalić od zapomnienia”, czyli o roli nauczyciela edukacji regionalnej. W: M. Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, I. Kopaczyńska (red.), *Poszukiwanie sojuszników i źródeł inspiracji w pedagogice dziecka* (s. 173-184). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wilkoń, T. (2020). Ze studiów nad kulturą regionalną. Regionalizm literacki. *Kultura. Przemiany. Edukacja*, X, 163-174.
- Zacłona, Z. (red.). (2014). *Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć poznając siebie i świat*. Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej. Nowy Sącz: Wydawca Europa +. Program opracowany w ramach projektu Uczymy się uczyć. Priorytet III wysoka jakość systemu oświaty.