

PRACE NAUKOWE STUDENTÓW

Szczecin 2014



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Autorzy

1. Katarzyna Dul — praca napisana pod kierunkiem dr Hanny Kubickiej.
2. Joanna Marika Malinowska — praca napisana pod kierunkiem dr Danuty Tomczyk.
3. Patrycja Popko — praca napisana pod kierunkiem dr Iwony Korpaczewskiej.

ISBN 978-83-61082-89-7

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Wydawca

Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum
ul. Mieszka I 61 C, 71-011 Szczecin
tel. 91 48 38 164, fax 91 48 30 581
e-mail: biuro.rektora@cb.szczecin.pl
www.cb.szczecin.pl



Projekt okładki

volumina.pl Daniel Krzanowski

Skład i druk

volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin
tel. 91 812 09 08
druk@volumina.pl, www.voluminamarket.pl

volumina  **pl**

Spis treści

1. Kilka słów na początek	5
2. O projekcie	7
3. Katarzyna Dul „Wizerunek nauczyciela w opiniach jego wychowanków” — praca napisana pod kierunkiem dr Hanny Kubickiej.	9
4. Joanna Marika Malinowska „Pedagogiczne działania nauczycieli w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym” — praca napisana pod kierunkiem dr Danuty Tomczyk.	89
5. Patrycja Popko „Wartości, jakie niesie współczesna literatura dla dzieci” — praca napisana pod kierunkiem dr Iwony Korpaczewskiej.	191

Kilka słów na początek

Publikacja ta powstała z myślą o Studentach, dla których napisanie pracy dyplomowej nie jest jedynie przeszkodą wymagającą pokonania, po to by uzyskać dyplom ukończenia studiów wyższych, lecz prawdziwie twórczym wyzwaniem i intelektualną przygodą. Nam — promotorom — często towarzyszy poczucie żalu, że znakomite prace studentów, podejmujące ważne tematy i napisane pięknym językiem, nie mają szans na dotarcie do szerszego odbiorcy. Cieszę się zatem, że taka szansa się pojawiła i możemy zaprezentować Czytelnikom prace licencjackie wyróżniające się interesującą, a nawet nowatorską problematyką, inspirujące pod względem metodologicznym i świetnie napisane. Szczególnie miłe jest jednak to, że Autorzy tych prac będą mieli możliwość pochwalenia się (w najlepszym tego słowa znaczeniu) oryginalnym pomysłem na badania, ciekawym sposobem ujęcia tematu i trafnymi wnioskami.

Wybór trzech prac spośród sześćdziesięciu, jakie powstały na kierunku Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna był przedsięwzięciem karkołomnym. Zdaliśmy się więc na promotorów, którzy poproszeni zostali o zgłoszenie najciekawszej pracy napisanej pod ich kierunkiem (i odpowiedzieli na tę prośbę), będąc w pełni świadomymi, iż wiele innych prac w równej mierze zasługiwałoby na ten przywilej.

Mam nadzieję, że publikację tę, nasi Czytelnicy (w głównej mierze zapewne przyszli absolwenci studiów pierwszego stopnia) uznają za interesującą lekturę oraz cenną pomoc przy pisaniu pracy dyplomowej. Autorom tekstów zamieszczonych w niniejszej książce gratuluję zaś serdecznie tego wyróżnienia, ale przede wszystkim dziękuję im za wielkie zaangażowanie w to trudne zadanie, jakim jest napisanie pracy dyplomowej.

Jarone Kopeczko

Projekt „Szansa na przyszłość. Studia Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna”

Od jakości pracy nauczycieli oraz ich przygotowania do prowadzenia zajęć w znacznym stopniu zależą efekty, jakie osiągają uczniowie w nauce. To nauczyciele wypełniają treścią programy nauczania i wpływają na kształtowanie postawy i zachowania uczniów. W strategii budowania społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy kluczową rolę odgrywają nauczyciele. W większości krajów europejskich, w których jednym z priorytetów krótko- i średnioterminowej strategii jest zachęcenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego, potrzebna jest masowa rekrutacja, a także zatrzymanie w tym zawodzie osób wysoko wykwalifikowanych i charakteryzujących się silną motywacją do pracy. W Europie należy przygotowywać nauczycieli do zasadniczo zmieniającej się roli, jaką będą pełnić w społeczeństwie wiedzy oraz zapewnić im odpowiednie wsparcie. Konieczność zmian w tym zakresie wynika również ze społecznego odbioru zawodu nauczycielskiego oraz ogólnych oczekiwań społeczeństwa względem szkoły i edukacji¹.

Celem projektu było podniesienie poziomu kompetencji przyszłych nauczycieli poprzez uruchomienie nowego typu studiów zawodowych o specjalności Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Studia o takiej specjalności wyposażyły studentów w wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii i dydaktyki niezbędnej do rozumienia społeczno-kulturowego kontekstu kształcenia i wychowania oraz do pracy opiekuńczej. Studenci zdobyli specjalistyczną wiedzę i umiejętności niezbędne do funkcjonowania zawodowego na stanowiskach nauczyciela przedszkola i nauczyciela nauczania zintegrowanego.

Główną ideą wprowadzenia nowej specjalności było dwukierunkowe przygotowanie wysoko kwalifikowanej kadry pedagogicznej do pracy z dziećmi w przedszkolu i w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Projekt Szansa na przyszłość. Studia Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna oferował studentom:

- wysoką jakość kształcenia
- dydaktyków-specjalistów z całej Polski
- minimum 2400 godzin zajęć dydaktycznych
- minimum 180 godzin języków obcych
- minimum 15 tygodni praktyk
- minimum 105 godzin zajęć z informatyki

1 E. Pilch, Fundusze unijne dla oświaty: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli, Warszawa 2009

- bezpłatne egzaminy kompetencji komputerowych ECDL
- bezpłatne egzaminy kompetencji językowych Goethe lub TELC
- bezpłatne szkolenie z Pierwszej Pomocy
- bezpłatne podręczniki i ksero
- brak opłaty rekrutacyjnej, bezpłatne praktyki

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Szczecińska Szkoła Wyższa
Collegium Balticum
Wydział Humanistyczny
Studia I stopnia
Pedagogika o specjalności: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Katarzyna Dul

3936

Wizerunek nauczyciela w opiniach jego wychowanków

Słowa kluczowe:

- nauczyciel; funkcje nauczyciela w klasie szkolnej; uczeń; komunikacja

Praca napisana pod kierunkiem:

dr Hanny Kubickiej

Szczecin, 2013

Spis treści

Wstęp	13
I. Nauczyciel w świetle literatury przedmiotu	15
1. 1. Funkcje pełnione przez nauczyciela	15
1.1. 1. Funkcja dydaktyczna	15
1.1.2. Funkcja opiekuńczo –wychowawcza	17
1. 2. Relacje nauczyciel — uczeń.	20
1.2.1. Zachowania kształtujące relacje nauczyciel — uczeń	20
1.2.2. Bariery w kontaktach nauczyciel — uczeń	27
II. Podstawy metodologiczne pracy	35
2.1. Cele i przedmiot badań.	35
2.2. Problematyka badawcza	36
2.3. Metody i techniki badań	37
2.4. Teren badań i dobór próby badawczej	45
2.5. Przebieg i organizacja badań	46
III. Wyniki badań	47
3.1. Ogólna charakterystyka badanych	47
3.2. Funkcja dydaktyczna	49
3.2.1. Cechy dobrego nauczyciela dydaktyka	54
3.2.2. Bariery „bycia dobrym nauczycielem”- dydaktykiem	57
3.3. Funkcja opiekuńczo — wychowawcza	57
3.3.1. Cechy dobrego nauczyciela/opiekuna/wychowawcy	66
3.3.2. Bariery „bycia dobrym nauczycielem/opiekunem/wychowawcą”	69
Zakończenie	71
Bibliografia	71
Aneks	75

Wstęp

W każdym społeczeństwie dziecko jest obiektem wychowania i nauczania. Pierwszym naturalnym środowiskiem gdzie zachodzą te procesy jest rodzina. W pewnym momencie kierowaniem jego rozwoju zajmują się osoby specjalistycznie do tego przygotowane — nauczyciele. Dlatego uważam, że ważne jest zrozumienie całej postaci i funkcji stojących przed osobą nauczyciela, bo to od niego zależy jak będą wychowane i edukowane przyszłe pokolenia.

Zgodnie z przyjętą definicją przez W. Pomykały² nauczyciel to odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej, najczęściej w instytucjach oświatowo-wychowawczych, a więc w szkołach, przedszkolach, na kursach lub innych placówkach pozaszkolnych lub poszkolnych. Efekty jego pracy mają duże znaczenie, bowiem odgrywają ogromną rolę w procesie kształtowania umysłów i charakterów wychowanków. Poprzez swoją twórczą działalność nauczyciel ułatwia swoim podopiecznym rozumienie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i przyrodniczej, cech współczesnej cywilizacji, czy wyznań narodowych i globalnych. Działalność ta uczy również praw i obowiązków jakie stoją przed każdym obywatelem, pomaga w odnajdywaniu sensu życia oraz konstruowaniu planów życiowych, inaczej mówiąc przygotowuje do przyszłego życia.

Jednak przed nauczycielem/wychowawcą stoi także sporo przeszkód, które uniemożliwiają bądź utrudniają mu efektywną pracę. Każdy nauczyciel powinien być świadomy tychże barier i starać się ich unikać, gdyż przez to jego komunikacja i porozumiewanie z uczniami będzie lepsze, a co za tym idzie będzie mu łatwiej zrozumieć swoich uczniów. Zrozumieć nie tylko pod względem trudności z przyswajaniem wiedzy, ale także w kwestii ich funkcjonowania w grupie — w klasie.

Komunikacja z uczniami nie kończy się jednak na samych barierach. Nauczyciel powinien również orientować się jakie są sposoby na to, aby urozmaicić, wzbogacić i polepszyć swój indywidualny sposób porozumiewania się z wychowankami. Zawód nauczyciela jest jednym z wielu zawodów, w których ma się kontakt z drugim człowiekiem, ale jednocześnie jest jednym z niewielu, w których tym drugim człowiekiem jest dziecko. Tak więc, nauczyciel powinien być ekspertem w dziedzinie komunikacji, chociażby po to, aby nie zaburzyć prawidłowego rozwoju społecznego swoich uczniów.

Powszechnie mówi się, że nauczyciel ma być wzorem. Wzorem do naśladowania dla swoich uczniów. W związku z tym powinien przyjmować nienaganną postawę

2 W. Pomykało (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa, 1993, Fundacja Innowacja, str.439.

zarówno podczas zajęć lekcyjnych i przerw, ale również po szkole. Powinien posiadać niewzruszone zasady i horyzonty moralne. Jego zadaniem jest jak najlepiej kształcić, wychowywać i sprawować opiekę nad swoimi wychowankami. Być obiektywny i sprawiedliwy wobec każdego ucznia. A to, czy odniesie sukces w swojej pracy zależy nie tylko od uczniów, ale głównie od samego nauczyciela.

Jak więc łatwo zauważyć zadania nauczyciela są bardzo złożone, a przed osobą, która decyduje się pracować w tym zawodzie stoi wiele wymagań, bowiem nauczyciel musi być nie tylko kimś, kto naucza. Nauczyciel pokazuje jak należy postępować, jest zarówno przyjacielem, u którego szukamy pomocy, jak i sędzią, który karze nas za błędy, czy złe postęпки. Musi umieć sprawiedliwie oceniać, ale sam również poddawany jest ocenie, tak samo ze strony swoich przełożonych, jak i swoich wychowanków i ich rodziców. Nauczyciel wychowuje nie tylko przez to, co wie i umie, lecz przede wszystkim kim jest i jaką kulturę duchową reprezentuje.

Praca składa się z trzech rozdziałów. W rozdziale pierwszym poruszono kwestie zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych stojących przed nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej. Zwrócono również uwagę na wspomniane już wcześniej i niezwykle istotne zachowania kształtujące relację nauczyciel-uczeń, jak i bariery przeszkadzające w owej relacji. W rozdziale drugim, metodologicznym przedstawiono cele, przedmiot i problem badań oraz metodę i technikę, które zastosowano w badaniach. Zamieszczono tam również opis terenu badań i doboru próby badawczej, jak również przebieg i organizację badań.

W trzecim rozdziale poświęconym analizie badań przedstawiono wyniki badań uzyskane na podstawie kwestionariuszy ankiet wypełnionych przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej oraz nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zamieszczono tam cechy dobrego nauczyciela dydaktyka i bariery w byciu dobrym nauczycielem dydaktykiem oraz cechy dobrego nauczyciela/opiekuna/wychowawcy i bariery w byciu dobrym nauczycielem/opiekunem/wychowawcą.

I. Nauczyciel w świetle literatury przedmiotu

1. 1. Funkcje pełnione przez nauczyciela

Nauczyciel wychowawca pełni wiele funkcji podczas procesu edukacyjnego. Jest nie tylko osobą przekazującą wiedzę, ale także wychowawcą, opiekunem. Powinien być wzorem do naśladowania, pokazywać jak należy się zachowywać, a jakich zachowań należy się wzbraniać. W tym rozdziale pracy postanowiono, w oparciu o analizę literatury zaprezentować bliżej obie główne funkcje nauczyciela wychowawcy, tj. funkcję dydaktyczną i opiekuńczo-wychowawczą.

1.1.1. Funkcja dydaktyczna

Dokonując analizy literatury dostrzec można wiele sposobów rozumienia pojęcia funkcja dydaktyczna. K. Żegnałek³, powołując się na W. Strykowskiego, definiuje pojęcie funkcji dydaktycznej w bardzo ogólny, zwięzły sposób. Mianowicie, tłumaczy on, że są to wszystkie treści, które skoncentrowane są na warsztacie pracy nauczyciela z uczniem.

Nieco inaczej, szerzej, o funkcji dydaktycznej mówi M. Czerepaniak-Walczak⁴. Rozumie ona przez pojęcie, to jak nauczyciel jest przygotowany do prowadzenia zajęć w zakresie planowania, precyzowania i realizacji postawionych sobie celów. Nauczyciel zobowiązany jest do wykorzystania wielorakich metod i technik nauczania, a także środków audiowizualnych. Wszystkie te umiejętności nauczyciel powinien osiągnąć w trakcie studiów pedagogicznych oraz specjalnych kursów.

C. Kupisiewicz⁵, wymienia kilka elementów, które według niego wchodzi w zakres pełnionej przez nauczyciela, funkcji dydaktycznej. Jest to, przede wszystkim, przekazywanie uczniom wiedzy i kształtowanie szeroko rozumianych umiejętności teoretycznych i praktycznych. Ważnym jest także, aby nauczyciel pomógł uczniowi wdrażać się stopniowo do aktywności społecznej i zawodowej oraz nauczyć się samokontroli i samooceny przebiegu i wyników swojej pracy. Do zadań nauczyciela należy także to, by wskazywał on najbardziej odpowiednie

3 K. Żegnałek, Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, w: K. Żegnałek (red.). Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej, Warszawa, 2008, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, str.189.

4 M. Czerepaniak-Walczak, Kompetencje zawodowe nauczycieli, w: K. Jaskota (red.), Nauczyciel ludzi dorosłych, Szczecin, 1997, str. 31.

5 C. Kupisiewicz, Dydaktyka. Podręcznik akademicki, Kraków, 2012, Impuls, str. 226–227.

dla uczniów kierunku nauki szkolnej. Czynić ma to na podstawie systematycznie prowadzonych zabiegów z zakresu poradnictwa zawodowego i orientacji szkolnej.

R. I. Arends⁶, za funkcję dydaktyczną nauczyciela uznaje wszystkie czynności, które wykonuje nauczyciel w trakcie trwania nauki i co robią uczniowie. Wzorce tych czynności mają szeroki zakres, od faz jakiejś lekcji, aż do ogólnego schematu charakterystycznego dla ucznia, bądź klasy. W zakres funkcji dydaktycznych wchodzi również umiejętność planowania pracy przez nauczyciela. Arends w próbie zdefiniowania pojęcia funkcji dydaktycznej powołuje się także na Yingera, który tłumaczy je jako „podstawowe jednostki strukturalne planowania i postępowania w klasie”.⁷

R. Kwaśnica⁸, wśród kompetencji potrzebnych nauczycielowi wymienia, między innymi, kompetencje techniczne, które swoim zakresem obejmują również kompetencje dydaktyczne. Autor⁹ mówi, że kompetencje techniczne to nic innego, jak projektowanie i organizowanie przekazywania wiedzy uczniom. Według autora kompetencje te mają ograniczony zasięg zastosowania, ponieważ wpisane są tylko w jedną sferę czynności.

Wymienione kompetencje techniczne, R. Kwaśnica¹⁰ dzieli na trzy podkategorie: kompetencje postulacyjno — normatywne, kompetencje metodyczne oraz kompetencje realizacyjne. Bez wątplenia najbliższymi funkcji dydaktycznej są kompetencje metodyczne i realizacyjne, dlatego to właśnie na nich postanowiono się skoncentrować. Kompetencje metodyczne — jak pisze autor — to umiejętność, dzięki której nauczyciel działa według określonego, narzuconego sobie porządku czynności, gdzie ma on ściśle wyznaczony cel. Działania te nazywane są metodami, ale należy zauważyć, że tylko wtedy należy tak o nich mówić, kiedy gwarantują one skuteczną i powtarzalną efektywność w działaniu. Kompetencje metodyczne mogą być rezultatem naśladownictwa, wyuczonych lub utworzonych przez siebie reguł postępowania lub efektem postrzegania.¹¹

Natomiast, jeżeli chodzi o kompetencje realizacyjne to uważa on, że jest to umiejętność doboru środków oraz tworzenia takich warunków dla uczniów, które będą mu sprzyjały podczas realizacji celów. Kompetencje realizacyjne okazują się być niezwykle pomocne podczas opracowywania przez nauczyciela programów nauczania, organizowania czasu i przestrzeni tak, aby działania okazały się skuteczne, czyli podporządkowane są one wybranej przez nauczyciela metodzie.

6 R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, Warszawa, 1995, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, str. 92.

7 Ibidem, str. 92.

8 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 3, Warszawa, 2003, PWN, str. 302 — 305.

9 Ibidem, str. 302 — 305.

10 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa, 2008, Wydawnictwo Naukowe PWN, str. 301.

11 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie...* op. cit, str. 301.

Każda bowiem metoda stawia wymagania realizacyjne, a jej efektywność zależy od tego czy uda się te wymagania spełnić.¹²

1.1.2. Funkcja opiekuńczo –wychowawcza

Zanim przejdę do omówienia funkcji opiekuńczo-wychowawczej wyjaśnię oba pojęcia. Według M. Łobockiego¹³, opieka to najogólniej mówiąc zaspokajanie potrzeb dziecka. Łobocki¹⁴ w swoim opracowaniu dotyczącym związku wychowania z opieką powołuje się na kilku autorów. Jednym z nich jest H. Radlińska, według której we wszystkich podejmowanych czynnościach opiekuńczych obecny jest także akt wychowawczy. Według niej skuteczny wychowawca wspomaga rozwój dzieci i młodzieży bez przesadnego ingerowania, a raczej w spontaniczny, naturalny sposób. Natomiast opieka jest szczególnie ważna w przypadku, gdzie pojawiają się zjawiska niekorzystne dla normalnego rozwoju, takie jak: choroby, zaburzenia psychofizyczne, samotność, braki w wykształceniu, złe nawyki czy defekty organiczne. Tak więc opieka zapewnia warunki niezbędne do tego, aby proces wychowania przebiegał prawidłowo.¹⁵

Z. Dąbrowski¹⁶, powołując się na T. Kotarbińskiego przedstawia model opiekuna - wychowawcy. Wyodrębnia tam takie elementy jak: kompetencje poznawcze, czyli posiadanie wiedzy o warunkach i przedmiocie opieki, zdolność do pozytywnego generowania i dostarczania przedmiotów potrzeb podopiecznemu, ponoszenie odpowiedzialności za podopiecznego, szerokie umiejętności praktyczne potrzebne do codziennego sprawowania opieki, postawy opiekuńcze i wychowawcze, a przede wszystkim życzliwość, wyrozumiałość, tolerancja, zaangażowanie, przestrzeganie praw podopiecznego oraz dobroć i kultura osobista. Zatem opiekun powinien wiedzieć co daje podopiecznemu, być świadomy swojej roli i chcieć ją pełnić, odpowiadać za podopiecznego i być sympatycznym, kulturalnym człowiekiem.¹⁷

Według W. Okonia¹⁸, opieka nad dzieckiem to szeroko rozumiane działania, które są podejmowane przez jednostki lub odpowiednie instytucje w celu codziennego zaspokajania potrzeb podopiecznego oraz pomoc w jego wszechstronnym rozwoju i kształtowaniu osobowości. Osoby lub instytucje spra-

12 Ibidem, str. 301.

13 M. Łobocki, Teoria wychowania w zarysie, Kraków, 2009, Impuls, str. 46.

14 Ibidem, str. 46–47.

15 Ibidem, str. 46–47.

16 Z. Dąbrowski, Pedagogika opiekuńcza, w: B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, t. 3, Gdańsk, 2006, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, str. 262–263.

17 Z. Dąbrowski, Pedagogika... op. cit., str. 262–263.

18 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa, 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, str. 289.

wujące opiekę nad dzieckiem ponoszą za niego pełną odpowiedzialność prawną i moralną. Dzieci, których rozwój jest zagrożony, a więc te o trudnej sytuacji życiowej i wychowawczej potrzebują szczególnie intensywnej opieki. Tak więc, opieka łączy się z wychowaniem, które służy aktywizacji i usamodzielnieniu się podopiecznych.

O wychowaniu, zaś autor¹⁹ mówi, że jest to świadomie zorganizowana działalność społeczna, opierająca się na relacji wychowanka z wychowawcą. Celem wychowania jest — jak twierdzi — wywoływanie pożądanych zmian w osobowości ucznia. Zmiany dotyczą takich sfer jak poznawanie i umiejętność oddziaływania na rzeczywistość, kształtowaniu stosunku do drugiego człowieka i świata, przekonań, wartości, postaw oraz celu życia. Wychowanie wiąże się z poznawaniem określonych norm społeczno-moralnych i nadanie im własnego, osobistego znaczenia.²⁰

Według K. Appelt i I. Kleczewskiej²¹, aby relacja wychowawcza przebiegła właściwie musi być spełniony podstawowy warunek, tzn. przemyślenie i wyraźne określenie na czym ma polegać rola wychowującego. Ważne jest także określenie jakie oczekiwania i wymagania społeczeństwo kieruje wobec nauczyciela -wychowawcy. Autorki określają funkcję opiekuńczo-wychowawczą nauczyciela jako kształtowanie umiejętności społecznych ucznia, jego systemu wartości i tożsamości. Ważne jest tutaj także to, aby wychowawca pamiętał przy realizacji swojego planu w wychowaniu o specyficznych cechach każdego ucznia z osobna, aby wziął pod uwagę ich okres rozwojowy i odmienne zainteresowania.

S. Korczyński²², definiuje pojęcie funkcji wychowawczej jako kształtowanie postaw, opinii i przekonań wychowanków. Jest to również zmierzanie do rozwoju ich osobowości, a także oddziaływanie na sferę emocjonalno- motywacyjną. Podkreśla on fakt, że nauczyciel realizując funkcję wychowawczą ma umożliwić wychowankom rozwój aktywności, twórczej inicjatywy, samodzielnego myślenia i rozumowania, wyciągania wniosków, stawiania i rozwiązywania problemów, dokonywania krytycznej oceny informacji uzyskiwanych z różnych źródeł. Nauczyciel ma być inicjatorem postępu. Powinien w swojej działalności wychowawczej stosować takie środki, które będą w jak największym stopniu sprzyjać wszechstronnemu kształtowaniu osobowości uczniów, ich postaw i przekonań. Według autora, traktowanie ucznia jako partnera w pracy, sprzyja rozwijaniu jego

19 Ibidem, str. 262–263.

20 Ibidem, str. 262–263.

21 K. Appelt, I. Kleczewska, Edukacja i Dialog, http://eid.edu.pl/archiwum/2001,99/padziernik,172/powinnosci_wychowawcze_nauczyciela,1187.html, 26.01.2013.

22 S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole, 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, str. 62-63.

twórczych możliwości, inicjatywy, aktywnej postawy, samokształcenia oraz planowania własnej przyszłości.²³

Jak pisze A. Cichocki²⁴, funkcja opiekuńczo-wychowawcza nie dotyczy niczego innego, jak różnych sposobów oddziaływania nauczyciela na ucznia. Według niego głównymi obszarami profesjonalnego wychowania jest nawiązanie przez nauczyciela kontaktu z uczniem i pedagogiczne regulowanie jego potrzeb, analiza i diagnoza problemów wychowawczych, decyzja i realizacja działań wychowawczych, czy rozwiązywanie konfliktów. Równie ważne jest planowanie, zarządzanie i organizacja wychowaniem oraz prowadzenie i kierowanie w sytuacjach wychowawczych. Nauczyciel powinien także znać się na doradztwie i terapii w ramach zadań i zapytań wychowawczych. Wspomniany powyżej autor podkreśla, że osoba należycie przygotowana do roli nauczyciela/wychowawcy powinna między innymi radzić sobie w skomplikowanych szkolnych sytuacjach społecznych, mieć szacunek do siebie i innych, a także dbać o godność ucznia. Wychowawca musi znać się na planowaniu, aby racjonalnie planować i realizować proces wychowania, kierując się przy tym dobrem ucznia i zadaniami edukacyjnymi szkoły. Powinien on także umieć porozumieć się i współpracować ze środowiskiem rodzinnym i pozaszkolnym ucznia oraz ze środowiskiem szkolnym.²⁵

C. Kupisiewicz²⁶, wyróżnia takie funkcje wychowawcze, jak pobudzanie do aktywności poznawczej i rozwijanie u uczniów sił twórczych oraz zdolności innowacyjnych, zaznajamianie ich z pożądanym z punktu widzenia społeczno-wychowawczego systemem wartości, kształtowanie u nich na tej podstawie określonych nastawień, postaw i cech charakteru. Ważne jest także, aby nauczyciel kształtował u wychowanków zainteresowania zgodne z ideałem człowieka wszechstronnie rozwiniętego, wdrażał ich stopniowo do społecznej aktywności. Nauczyciel ma również w pewnym stopniu organizować życie społeczne uczniów i wdrażać ich do racjonalnego spędzania czasu wolnego, a tym samym do systematycznego i samodzielnego uczenia się przez całe życie.

W. Dróżka²⁷, zwróciła uwagę na fakt, że nauczyciel jest źródłem wartości dla ucznia. Jest on pewnego rodzaju „ofertą”. Pokazując kim jest i jak się zachowuje daje przykład jak należy postępować, a to jaki styl pedagogiczny urzeczywistnia

23 Ibidem, str. 62-63.

24 A. Cichocki, Wymiary kompetencji wychowawczych nauczyciela (w konfrontacji ze statutami szkół i postulatami doskonalenia nauczycieli), w: H. Gajdamowicz (red.), Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku, Kraków, 2009, Impuls, str. 194.

25 A. Cichocki, Wymiary... op. cit., str. 194.

26 C. Kupisiewicz, Dydaktyka... op. cit., str. 226-227.

27 W. Dróżka, Wartości edukacyjne osoby nauczyciela, w: T. Kukułowicz, M. Nowak (red.). Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, 1997, Redakcja Wydawnictwa Katolickich Uniwersytetu Lubelskiego, str.352.

pokazuje jaki posiada system wartości. Bowiem system wartości stanowi i decyduje o treści jego osobistych przeświadczeń i wizji pedagogicznych. To natomiast decyduje o wyborze treści i metody, czyli w konsekwencji to jakimi wartościami nasycone są organizowane przez niego sytuacje wychowawcze.²⁸

Podsumowując uwagi dotyczące cech w tym paragrafie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, posłużę się słowami J. Korczak²⁹, jednego z wybitniejszych polskich pedagogów — wychowawców : „wychowawca, który nie wytlacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie żąda a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele pięknych chwil.” Wychowawca nie może być bierny. Aby dobrze spełnić funkcję opiekuńczo-wychowawczą, która przed nim stoi musi angażować się w życie wszystkich swoich wychowanków i każdego z osobna zarazem. Tak więc dobry wychowawca opiekun to taki, który nie tylko wspiera swojego wychowanka w rozwoju, ale taki, który go nie hamuje.

1. 2. Relacje nauczyciel — uczeń

Relacje jakie panują podczas procesu edukacji są niezwykle istotne. To od nich poniekąd zależy efektywność nauczania i przekazywania wzorów przez wychowawcę. Kiedy ta relacja jest dobra to i wyniki uczniów będą lepsze, bo nie będą oni bali się zapytać, kiedy czegoś nie rozumieją, nie będą odczuwali strachu przed nauczycielem i przed szkołą. Jeżeli relacja wychowawca — wychowanek będzie dobra, to dzieci chętniej będą przychodzić do szkoły, będą lepiej motywowane do zdobywania nowych wiadomości. Tym bardziej jest to istotne w wieku wczesnoszkolnym, gdyż dzieci dopiero zaczynają być uczestnikami procesu nauczania, poznają nauczycieli i placówkę jaką jest szkoła.

1.2.1. Zachowania kształtujące relacje nauczyciel — uczeń

Zachowania kształtujące relacje nauczyciela z uczniem można podzielić na dwie kategorie. Pierwszą tworzą komunikaty werbalne. Drugą natomiast są wszelkie zachowania niewerbalne nauczyciela wobec ucznia i odwrotnie.

J. Minkiewicz-Jankowska³⁰, definiując pojęcie komunikacji werbalnej, językowej mówi, że jest to nic innego, jak słowny sposób przekazywania myśli, uczuć, emocji. W stosunkach międzyludzkich stanowi on niewielki procent wszystkich wysyłanych komunikatów. Swojego pełnego znaczenia nabiera dopiero wtedy,

²⁸ Ibidem, str. 352.

²⁹ J. Korczak, Pisma, Warszawa, 1930, PWN, str. 21.

³⁰ J. Minkiewicz-Najtkowska, Komunikowanie się nauczyciela z uczniami jako jedna z kompetencji wychowawczych, w: J. Minkiewicz-Najtkowska, Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia, Poznań, 2003, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, str. 28–29.

kiedy jest wsparty mową ciała. Autorka wymienia kilka rodzajów komunikatów werbalnych, w zależności od słów i emocji stosowanych podczas komunikatu. Są to komunikaty werbalne krytyczne, strukturalne, opiekuńcze i wspierające. Każdy z wymienionych komunikatów kryje w sobie trzy czynniki: odzwierciedlający uczucia drugiej osoby, wyrażający przekonanie o słuszności decyzji oraz taki, który pokazuje gotowość i chęć do udzielenia pomocy rozmówcy.³¹

Natomiast jeżeli chodzi o komunikację niewerbalną, definiuje ją ona jako, po prostu mowę ciała. Zaliczane są tutaj szeroko rozumiane formy pozajęzykowego wymieniania informacji, dające możliwość człowiekowi wyrażania swoich postaw i emocji. Objawiają się one w myślach, zamiarach, życzeniach, motywach, prawdziwych uczuciach i bardzo często są sprzeczne z wypowiedziami. Komunikacja ta odgrywa bardzo istotną rolę w codziennym życiu.³²

Według autorki komunikaty niewerbalne są wyrażane między innymi w tym, w jaki sposób tworzymy swoje własne otoczenie, miejsce zamieszkania, pracy. Znaczenie ma tu także postawa ciała, dystans, odległość od rozmówcy, czy gestykulacja. Kobiecość, męskość, spojrzenie i mimika twarzy, to wszystko również „mówi” rozmówcy więcej niż sama słowna treść komunikatu.³³

Istnieje sześć charakterystycznych sposobów postępowania wobec rozmówcy, które autorka³⁴ przedstawiła, powołując się na pracę J. Stankiewicz. Są to:

- postawa przyjazna,
- postawa nieprzyjazna,
- pewność siebie,
- lęklivość,
- zdecydowanie, ale bez wrogości,
- agresywność z wrogością.

Każda z tych postaw w szczególny sposób pokazuje uczucia nadawcy do odbiorcy. Nie zawsze odczucia te są zgodne z wypowiedzanymi słowami.³⁵

Nieco inne stanowisko prezentuje A. Nowak-Łojewska³⁶, która za N. De Martini mówi, o zdolności do wchodzenia w interakcje i wybierania zachowań komunikacyjnych. Inaczej mówiąc jest to umiejętność wybierania i produkowania różnych znaków tak, aby przy bezpośrednim spotkaniu umożliwiały one pełen sukces przy realizacji postawionych celów. Muszą być one jednak dostosowane i powiązane z sytuacją. Pomocnymi w komunikowaniu się międzyludzkim są

31 Ibidem, str. 28–29.

32 J. Minkiewicz-Najtkowska, *Komunikowanie...* op. cit. 28–29.

33 Ibidem, str. 29.

34 Ibidem, str. 29–30.

35 Ibidem, str. 30.

36 A. Nowak-Łojewska *Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, 2004, Impuls, str. 71.

take umiejętności jak: aktywne słuchanie, empatia, interakcyjne opanowanie, plastyczność zachowań, czyli zdolność zmiany i dostosowania się do wymagań sytuacji, rozmawianie czy asertywność. Autorka³⁷ przytacza również sformułowanie H. Gardner, o tak zwanej inteligencji interpersonalnej. Jest to łatwość w nawiązywaniu kontaktów z ludźmi i zaklimatyzowania się w grupie. Przejawia się również tym, że osoba obdarzona ową inteligencją interpersonalną potrafi w szybki sposób odgadnąć intencje drugiej osoby oraz nie ma problemu z szybkim orientowaniu się w sytuacji.³⁸

Autorka³⁹ wspomina również o budowaniu klimatu i poczucia bezpieczeństwa, co na pewno ma znaczący wpływ na kontakty nauczyciela z uczniem. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie bezpiecznej atmosfery poprzez miły nastrój, w którym przyjemne emocje będą tymi pierwszoplanowymi. Ucznia należy traktować w sposób podmiotowy, pozwolić na samodzielność, inspirować, pobudzać jego ciekawość.

R. Kwaśnica⁴⁰, wśród kompetencji jakie powinien posiadać nauczyciel wymienia również kompetencje komunikacyjne. Tłumaczy to jako umiejętność bycia w dialogu z inną osobą, jak i z samym sobą. W zakres kompetencji komunikacyjnych wchodzi umiejętność posługiwania się słowem oraz językiem pozawerbalnym, czyli prowadzenie dialogu, negocjacji, dyskusji, doradzania. K. Żegnałek⁴¹, rozszerza sformułowane przez R. Kwaśnicę, kompetencje komunikacyjne. Zalicza on tutaj również zdolność empatycznego rozumienia ucznia, bezwarunkowej jego akceptacji, postawę niedyrektywną, czyli przedstawianie swojego punktu widzenia jako jedną z możliwości, a nie jedyną i ostateczną. Ważnym jest także — według K. Żegnałka — zdolność do krytyki rozumianej jako „poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań”.⁴²

Według B. Grzegorzcyk⁴³, nauczyciel bez wątpienia musi posiadać umiejętność komunikacji społecznej i interpersonalnej. Jego przygotowanie do tego nie powinno być zbyt powierzchowne, a wręcz przeciwnie. Powinien on posiadać wiedzę nie tylko o komunikowaniu interpersonalnym, czy aktywnym słuchaniu, ale także umieć ją wykorzystać w czasie pracy z uczniami. Natomiast, jeżeli

37 A. Nowak-Łojewska Zintegrowane... op. cit., str. 71.

38 Ibidem, str. 71–72.

39 Ibidem, str. 72.

40 R. Kwaśnica, Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika t.2*, Warszawa, 2004, PWN, str. 300.

41 K. Żegnałek, *Kompetencje...* op. cit., str.190–191.

42 Ibidem, str. 191.

43 B. Grzegorzcyk, *Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie komunikacji interpersonalnej*, w: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, str. 224.

chodzi o sztukę komunikacji uczuć wymaga ona jeszcze większego zaangażowania oraz treningu. Tę umiejętność należy stale doskonalić w bezpośrednich kontaktach, ponieważ nie da się jej osiągnąć w cyklu zajęć teoretycznych, czy nawet praktycznych.

Autorka⁴⁴ zauważa, że komunikacja w zawodzie nauczyciela obejmuje trzy obszary: językowy, kodów niewerbalnych i empatyczną gotowość słuchania⁴⁵. Obszary przenikają się ze sobą nawzajem i są ściśle powiązane. Kompetencje komunikacyjne to nie tylko umiejętność komunikowania wiadomości, którą da się technicznie wytrenować. Nauczyciel w pełni kompetentny w tym zakresie ma pewność, że komunikuje to co chce zakomunikować, szuka skutecznego sposobu nawiązania kontaktu ze swoimi wychowankami, rezygnuje z tak zwanych blokad komunikacyjnych dla korzyści bycia akceptowanym.

R. Stępień⁴⁶, prezentuje kilka rad, wskazówek dla nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej. Wymienia on tutaj dobre poznanie wychowanków jako podmiotów, posiadających określoną wiedzę. Interakcje wymagają bowiem powiązania z emocjami, z systemem wartości uczniów oraz doświadczeń dotyczących ich życia szkolnego i pozaszkolnego. Po drugie, nauczyciel ma w sposób racjonalny reprezentować swoją osobę jako nauczyciela, wychowawcę, partnera w procesie edukacji. Kolejną kwestią jest to, aby nauczyciel posługiwał się językiem w pełni zrozumiałym dla uczniów. Ostatnią wskazówką jest to, że jeśli nauczyciel będzie się odnosił do wszystkich uczniów ufnie, serdecznie to może liczyć na to, że jego praca będzie przynosiła efekty, gdyż wiara w uczniów oddziałuje na ich dynamiczny rozwój.⁴⁷

Skuteczna komunikacja, jak pisze J. Minkiewicz-Najtkowska⁴⁸, jest niezbędną i jedną z najważniejszych umiejętności stosunków interpersonalnych. Porozumiewanie się jest niezwykle szerokim pojęciem, które odnosi się do całej przyrody ożywionej. Bardzo istotny jest kontekst społeczny porozumienia, który opiera się na myśli, dialogu. Bez wspólnoty, łączności i więzi między ludźmi nie można mówić o komunikowaniu się. Komunikowanie to inaczej przekazywanie informacji, myśli, idei, uczuć, czy umiejętności przy pomocy słowa, dźwięku, obrazu i dotyku. Jest to proces dwukierunkowy. Jest skuteczny, kiedy odbiorca zrozumie odebrane informacje zgodnie z intencją nadawcy. Sztuka komunikowania się nie należy do prostych, zwłaszcza komunikowania się skutecznego. Wynika to z różnych doświadczeń życiowych, niejednoznacznych określeń oraz

44 B. Grzegorzczak, Kompetencje ... op. cit., str. 224.

45 Ibidem, str. 225.

46 R. Stępień, Edukacyjny sens porozumiewania się nauczycieli i uczniów, w: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli, Warszawa, 1997, str. 139–140.

47 Ibidem, str. 139–140.

48 J. Minkiewicz-Najtkowska, Komunikowanie... op. cit., str. 26.

skłonności ludzi do interpretowania otrzymanych wiadomości w wygodny dla siebie sposób.⁴⁹

Jak mówi autorka⁵⁰, sam przebieg komunikowania podporządkowany jest siedmiu krokom:

1. formułowanie wiadomości — jednostka tworzy wiadomość, którą później przekazuje jednostce bądź grupie. Wliczane są tutaj wszystkie rodzaje informacji, zarówno te drobne, jak i skomplikowane;
2. słowa, gesty, obrazy — już sformułowanej informacji nadaje się formę komunikatu werbalnego lub niewerbalnego;
3. przekazywanie informacji do odbiorcy — przekazywanie informacji odbywa się różnymi drogami, m. in. w formie rozmowy, przez notatkę czy e — maila, aż po przekazanie informacji do odbiorcy przez osobę trzecią;
4. odbior wiadomości — odbiorca przejmuje zasadniczą funkcję procesu komunikacji, czyli odbiera sformułowaną przez nadawcę wiadomość;
5. znaczenie wiadomości — aby wiadomość została odpowiednio zrozumiana, zarówno nadawca, jak i odbiorca muszą posługiwać się tym samym systemem kodowania;
6. reakcja na wiadomość — następuje interpretacja wiadomości przez odbiorcę, który decyduje czy będzie kontynuował komunikację, czy na przykład, zrobi to, czego oczekiwał od niego nadawca;
7. sprzężenie zwrotne — jeżeli owe sprzężenie wystąpi, wtedy nadawca dowiadyje się w jaki sposób odbiorca zinterpretował jego komunikat, nadawca po otrzymaniu informacji zwrotnej staje się także odbiorcą i cały proces komunikowania się rozpoczyna się od początku.⁵¹

J. Suchodolska⁵², mówi o komunikacji nauczyciela z uczniem jako autentycznym spotkaniu. Ważnym jest, aby przebiegało ono w atmosferze całkowitej akceptacji oraz uznania wzajemnej różnorodności, które dotyczą takich spraw, jak na przykład: preferowane style zachowania, wypowiedanie się, czy na obszarze emocji oraz wyznawanych wartości. Za udane i satysfakcjonujące porozumiewanie się autorka rozumie konstruktywną otwartość płynącą z obu stron, jak również przekaz szczerych, wartościowych, autentycznych informacji, nie tylko z zakresu przekazywanej wiedzy, ale także wyznawania i przeżywania uczuć, emocji, które z kolei są bodźcami regulującymi procesy intra — i interpsychiczne, wyznaczające pole wzajemnych relacji. Autorka zauważa, że aby model otwartości w komunika-

49 J. Minkiewicz-Najtkowska, Komunikowanie... op. cit., str. 26.

50 Ibidem, str. 26.

51 Ibidem., str. 27.

52 J. Suchodolska, Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko — dorosły (uczeń — nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się, w: D. Wosik-Kawai, E. Sarzyńska, W. J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), Komunikacja i edukacja — ku synergiczności porozumiewania się, Toruń, 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek, str. 105–106.

cji mógł ewaluować należy stworzyć odpowiednie ku temu warunki zewnętrzne, ale również takie, które będą sprzyjały rozwijaniu podmiotowości u nauczyciela. Owa podmiotowość kształtuje się bowiem w sytuacjach, kiedy nauczyciel jest sprawcą wydarzeń, które wynikają z jego preferencji.⁵³

M. Magda⁵⁴, mówi o komunikacji nauczyciela z uczniem jako o swoistym porozumiewaniu się, które jest rozpatrywane w różnych obszarach życia i działalności człowieka. Komunikacje oraz interakcje mają interpretacyjny charakter. Umożliwia to wzajemne poznanie się jednostek podczas dialogu, jak również inspirowanie integralny rozwój ich osobowości. Można więc powiedzieć, że komunikacja to wieloaspektowe relacje, dzięki którym możliwe jest prezentowanie różnych postaw, poglądów, czy przekonań, jak i przekraczanie zachowań, które stały się już schematami. Autorka podkreśla, że komunikowanie jest niezbędnym elementem istnienia, przetrwania każdej grupy poprzez wymianę myśli, informacji, przekonań w atmosferze akceptacji, współpracy, przewodzenia, motywowania i ekspresji.⁵⁵

Sens samej komunikacji rozpatrywany jest w racjonalności i poszukiwaniu wariantów, które będą oddziaływać na uczniów w celu przyspieszenia jego rozwoju osobowościowego, a także rozbudowania kodów językowych. Dlatego — według autorki — nauczyciel powinien zastosować się do zaprezentowanych cech charakteryzujących tzw. komunikację rozwiniętą:

- wypowiedzi powinny być jasne, proste, precyzyjne, nieoceniające oraz konkretne;
- należy rozwijać dociekliwość i analizę własnych zachowań wychowanka;
- zdolności do rozwiązywania konfliktów za pomocą rozwiązywania problemu, a nie przymusu;
- bezpośrednia komunikacja swoich uczuć i potrzeb;
- postrzegania świata w różnych relacjach nie tylko jako konkret, ale również abstrakcja.⁵⁶

G. Petty⁵⁷ wymienia wiele czynników, które kształtują w pozytywny sposób komunikację, a co za tym idzie, kontakty między wychowankiem a wychowawcą. Nauczyciel poprzez słuchanie ucznia dostaje od niego niezwykle cenne wskazówki, bez których nie byłoby możliwe zrozumienie siebie nawzajem i skuteczne

53 Ibidem, str. 105–106.

54 M. Magda, Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w pracy z uczniem, w: K. Ferenz, E. Kozioł (red.), Kompetencje nauczyciela wychowawcy, Zielona Góra, 2002, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytet Zielonogórski, str. 135–136.

55 Ibidem, str. 135–136.

56 M. Magda, Kompetencje... op. cit., str. 137.

57 G. Petty, Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców, tł. J. Bartosik, 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, str. 46.

uczenie się. Komunikacja jest tylko wtedy płynna i działa bez zarzutu, gdy występuje ciąg etapów wzajemnie z siebie wynikających, mianowicie: „to, o co mi chodzi —> to, co mówię —> to, co inni słyszą —> to, co inni rozumieją”.⁵⁸

Autor wymienia również kilka zasad, dzięki którym zrozumienie na linii nauczyciel — uczniowie będzie prostsze, jaśniejsze i pozwoli na zbudowanie w osobie nauczyciela autorytetu. Podkreśla, jak niezwykle ważne jest, aby nauczyciel okazywał uczniom swoje szczere zainteresowanie w każdej sytuacji, zwłaszcza pożądane są pochwały za indywidualny trud ucznia włożony w zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności. Równie ważne jest ustalenie jasnych zasad i późniejsze ich przestrzeganie. Istotne, choć mogłoby się wydawać banalne, jest zwracanie się do ucznia z szacunkiem i po imieniu, z uwzględnieniem zwrotów grzecznościowych, takich jak „proszę” czy „dziękuję”. Planowanie pracy, tempo, cierpliwość, schludność, wybieranie interesujących dla dzieci metod nauczania, to kolejne ważne elementy wzajemnie kształtujące dobre kontakty nauczyciela i uczniów. Dzieci bardzo lubią osoby z poczuciem humoru, czują się wtedy pewniej, swobodniej i łatwiej oraz chętniej porozumiewają się z takimi osobami.⁵⁹

Jednakże, najważniejsze — według G. Petty’ego⁶⁰ — to to, jaką postawę przyjmuje nauczyciel. Postawę tą, poza słowami, obrazują również takie elementy jak ton głosu, mimika, gestykulacja czy mowa ciała. Nauczyciel powinien przede wszystkim uważnie i aktywnie słuchać, akceptować uczniów, okazywać im zrozumienie, a także pod żadnym pozorem nie wydawać sądów pod ich adresem.⁶¹

Komunikowanie się to proces, niezwykle złożony, skomplikowany i trudny, który wymaga świadomej kontroli. J. Minkiewicz-Najtkowska⁶² przytacza dziesięć reguł uniwersalnych dla komunikacji utworzonych przez Seiwert’a. Są to :

- baczne zwracanie uwagi na mowę własnego ciała, dlatego, że mowa naszego ciała może świadczyć o naszym zainteresowaniu i zachęcić rozmówcę do kontynuacji;
- okazywanie uwagi rozmówcy, aby zmotywować partnera do mówienia;
- dostosowanie się do rytmu i tempa przekazu wiadomości partnera;
- wcześniejsze przemyślenie intencji naszej wypowiedzi;
- dostosowanie do stylu słuchania odbiorcy;
- w razie różnicy zdań należy być świadomym dopuszczalnej granicy;
- odbierać wysyłane przez rozmówcę sygnały za pomocą mowy ciała;
- stosować ogólnie przyjęte sformułowania, frazy, pojęcia;

58 Ibidem, str. 46.

59 G. Petty, *Nowoczesne... op. cit.*, str. 98–99.

60 Ibidem, str. 98–99.

61 Ibidem, str. 502.

62 Ibidem, str. 28.

- upewnienie się czy treść wysłanego komunikatu jest w pełni zrozumiała dla partnera;
- staranie się, aby rozmówce na długi czas zapamiętał treść zawartą w wiadomości (np. stosowanie porównań, analogii).⁶³

1.2.2. Bariery w kontaktach nauczyciel — uczeń

Kontakty międzyludzkie są elementem, z którym każdy człowiek ma do czynienia na co dzień. Jednym nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem przychodzi łatwo, innym trudniej. Podobnie jest w szkole. Jedni nauczyciele od razu „łapią” kontakt z uczniami, bez problemu i szybko nawiązują współpracę, innym zaś, przychodzi to dużo wolniej. Dlatego istotnym jest ukazanie barier komunikacyjnych, których każdy nauczyciel wychowawca powinien się wystrzegać, aby praca ze swoimi wychowankami sprawiała jak najmniej kłopotu oraz aby występowało jak najmniej niedomówień pomiędzy nimi.

Na początku, jak pisze B. Dymara⁶⁴, należy wśród nauczycieli rozbudzić ducha oporu oraz buntu, w celu przeciwdziałania nowym formom przemocy ze strony zarówno uczniów jak i wychowawców. Przez nowe formy przemocy, autor rozumie tutaj takie działania jak nadmiar sprawozdawczości, podejrzliwości wobec uczniów, a także instrumentalizacja działań markowana ideami postępu. Ważnym jest także to, że nauczyciele mają coraz mniej okazji do tworzenia nauczycielskiej wspólnoty. Nauczyciele często nie dysponują odpowiednią wrażliwością i troską jeżeli chodzi o sprawy wychowanków. Nierzadko, wychowawcy wykazują brak odpowiedniej wiedzy, pozwalającej na rozpoznawanie błędów popełnianych w toku reformowania systemu oświaty, co również pośrednio wpływa na jego relacje z uczniami.

Natomiast G. Hornby⁶⁵, wskazuje na postawy przeszkadzające w samym procesie porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Wskazuje powiedzenia i zwroty, które negatywnie wpływają na proces komunikacji. Wymienia on między innymi tzw. „zaprzeczenie uczuciom”, czyli w momencie kiedy nauczyciel mówi np.: „uśmiechnij się i myśl pozytywnie” jest to w jakimś sensie uciekanie od problemu i próba oszukania własnych emocji, bo czy możliwe jest myślenie pozytywne, kiedy w naszym życiu dzieje się coś naprawdę złego? Równie częstym błędem jest fałszywe potwierdzenie uczuć. Mówi się wtedy „dobrze wiem co czujesz”, a w rzeczywistości nauczyciel mógł nigdy nie być w takiej sytuacji oraz jest to

63 Ibidem, str. 28.

64 B. Dymara, Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia, w: E. Ogródzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), Edukacja małego dziecka. teoretyczne odniesieni, tendencje i problemy, t. 1, Kraków, 2010, Impuls, str. 66–67.

65 G. Hornby, Poznanie trosk i uczuć, w: G. Hornby, E. Hall, C. Hall (red.), Nauczyciel wychowawca, tł. J. Bartosik, Gdańsk, 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, str. 43–44.

w jakiś sposób odwracanie uwagi od problemu, a nawet kierowanie jej na osobę nauczyciela.

Jednym z najpoważniejszych błędów wychowawczych w kwestii komunikacji jest krytykowanie. Nie jest to żadną pomocą, ani pocieszeniem, a może doprowadzić do zamknięcia się w sobie, do niechęci wobec nauczyciela. Równie poważnym błędem jest etykietowanie, czyli tzw. „przypinanie łatek złego”, niegrzecznego czy pochmurnego ucznia. Postawa sarkastyczna wobec ucznia i jego problemu też jest niezwykle niestosowana. Dzieci w młodszym wieku szkolnym nie zawsze potrafią rozróżnić sarkazm (nie wspominając o tym, że zazwyczaj nawet niewiedzą co to jest) i mogą, a często odbierają to jako naśmiewanie się z nich.⁶⁶

Udzielanie rad, diagnozowanie ich problemów, czy nawet argumenty logiczne — według autora — też są odbierane jako bariery w komunikacji interpersonalnej. Wydawać by się mogło, że są to elementy, które wręcz kształtują relację między nauczycielem a uczniem. Zdawać się może, że autorowi chodziło o to, aby uczeń doszedł do rozwiązania problemu, chyba, że jest to niezwykle poważna sytuacja, wymagająca pomocy innych instytucji.⁶⁷

Kolejną istotną barierą jest tzw. moralizowanie, czyli pouczanie: „należałoby zrobić tak, albo tak”. Innym jest wydawanie poleceń, nakazywanie, zmuszanie do postępowania tak, jak chce nauczyciel, wychowawca. Następnym to grożenie i zadawanie niestosownych pytań: „dlaczego tak zrobiłeś? Musisz teraz postąpić tak, bo jak nie to...” Elementy te nie są jedynie barierami komunikacyjnymi, można je również zaliczyć do szeroko rozumianych błędów wychowawczych.⁶⁸

Błędy wychowawcze, poza komunikacją interpersonalną też mogą stanowić przyczynę złych relacji na linii nauczyciel wychowawca — uczniowie. Jak pisze A. Gurycka⁶⁹, błędem wychowawczym nazywamy zachowania wychowawcy, które zaburzają interakcję wychowawcy z uczniami. Zachowania te wpływają niekorzystnie na funkcjonowanie wychowanka i/lub jego rozwój. Z błędem wychowawczym spotykamy się, kiedy nauczyciel wychowawca nie jest świadomy, iż takowy popełnił, gdyż świadomość popełnienia błędu wychowawczego traktowane jest jako wykroczenie, przestępstwo.⁷⁰

Autorka dzieli błędy wychowawcze na dwie kategorie. Pierwszą są tzw. błędy sytuacyjne, rozumiane jako wszelkie sytuacje wychowawcze, w wyniku których u uczniów zostają zauważane zachowania niepożądane. Drugą stanowią błędypostawy, czyli wadliwe nastawienie nauczyciela wobec wychowanka o charakterze trwałym oraz powtarzalnym w podobnych sytuacjach. Natomiast, jeżeli chodzi

66 G. Hornby, *Poznanie...* op. cit., str. 44.

67 Ibidem, str. 44.

68 Ibidem, str. 44.

69 A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa, 1990, WSiP, str. 31.

70 Ibidem, str. 30–39.

o rodzaje błędów, to wyróżnione tutaj zostały błędy o nadmiernej koncentracji na sobie i błędy o nadmiernej koncentracji na dziecku. Pierwsze to takie, które powodują obojętność, hamowanie aktywności ucznia, czy nawet uleganie mu i bezradność. Drugie występują w sytuacjach kiedy nauczyciel nadmiernie idealizuje ucznia, wyręcza lub zastępuje go w jego obowiązkach, lub odnosi się do niego z rygiorem, agresywnie. Charakterystyczną cechą jest tutaj niekonsekwencja zauważana u nauczycieli, raz dominują nad uczniami, innym razem zaś ulegają ich zachciankom.⁷¹

B. Strycharska-Gać⁷², prezentuje w swojej pracy wyniki badań przeprowadzonych przez E. Putakiewicz na temat procesu komunikowania się na lekcji w opiniach uczniów i nauczycieli. Co prawda badania były prowadzone na populacji uczniów starszych i w byłym systemie klasowym tzn. uczniowie klas VI, VII i VIII szkoły podstawowej, ale zdaje się, że problemy pozostały te same. Uczniowie najczęściej odpowiadali, że nie są aktywni podczas zajęć lub jeżeli odpowiadali na jakieś zagadnienie to nie to co chcieli, dlatego że odczuwali lęk przed krzykiem, szyderstwem i ironią nauczyciela. Kolejnymi przeszkodami było uczucie bezsilności i rozgoryczenia. Wspomniany wcześniej lęk uczniowie starali się usprawiedliwić niskim poziomem swojej wiedzy i umiejętności, co było wynikiem niezrozumienia nauczyciela podczas zajęć. Poza tym uczniowie przyznali się, że czują wewnętrzny bunt, a fakt, że nauczyciel nie potrafi sprawiedliwie „rozdzielić” życzliwości, szacunku czy dobrych ocen wobec wszystkich uczniów, jeszcze go zaostrza. Co jest niezwykle istotne to to, że wychowankowie nie chcą być osądzeni przez rówieśników o tzw. „lizusostwo”, czy „bycie kujonem” i dlatego nie rozpoczynają jako pierwsi rozmowy z nauczycielem. Ponadto, zdaniem uczniów zakłócenia w komunikacji z nauczycielami wynikają z braku poczucia humoru nauczycieli i prezentowanych przez nich odmiennych zainteresowań i postaw.⁷³

Wypowiedzi nauczycieli związane z niepowodzeniami w komunikacji z wychowankami podzielone zostały na kilka kategorii. Pierwszą stanowi słabe przygotowanie pedagogiczne nauczycieli. Drugą — brak kompetencji merytorycznych związanych z przedmiotem nauczania. Kolejną, niezwykle ważną, są cechy indywidualne uczniów i tu zostały wymienione takie czynniki jak: niedojrzałość, nieosiągnięcie wymaganych zdolności i umiejętności, niechęć i brak motywacji w kwestii rozmów z nauczycielem, brak zdyscyplinowania, nieśmiałość oraz lękliwość uczniów. Ostatnią grupą były zakłócenia związane z procesem mówienia. Tutaj nauczyciele wskazywali na takie bariery jak przepełnienie klasy, co skutkowało brakiem możliwości komunikacji z każdym uczniem, zbyt mała ilość

71 A. Gurycka, Błąd... op. cit. str. 30–39.

72 B. Strycharska-Gać, Relacje człowiek — człowiek w procesie wychowawczym, Warszawa, 2009, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, str. 11–12.

73 Ibidem, str. 12.

lub całkowity brak odpowiednich środków dydaktycznych, zbyt obszerny program nauczania i biurokratyzacja, co wywoływało stres, a także praca na zmiany z innymi nauczycielami.⁷⁴

Jak można zauważyć w wynikach badań najczęstszym zjawiskiem była dominacja nauczyciela nad uczniami, gdzie nauczyciele tego nie zauważają lub (być może) nie chcą zauważyć. Może to wynikać — jak pisze autorka — z chęci ustalenia silnej hierarchii i władzy nad uczniami. Taka postawa pozostawia wiele do życzenia w kwestii ideału prowadzenia dialogu.⁷⁵

Autorka zauważa także, że nauczyciele nie dostrzegają lęku u swoich podopiecznych. Może to prowadzić do niebezpiecznych zaburzeń osobowościowych wynikających z permanentnego strachu i obaw. Poza tym, jeżeli zachowanie nauczyciela ma charakter manipulacyjny to można się spodziewać, iż w taki sam sposób będą się zachowywali jego wychowankowie. Takie wychowanie, oparte na braku szacunku i bezpieczeństwa zabija w dziecku potencjał możliwości, talentów, jak i radość poznawania i eksperymentowania. W takich warunkach dziecko nie zazna szczęścia i spokoju podczas procesu wychowawczo-dydaktycznego.⁷⁶

B. Strycharska-Gać⁷⁷, prezentuje również kilka bardzo charakterystycznych błędów, przeszkadzających we właściwym i skutecznym porozumieniu się z uczniami. Są to:

- przekazywanie wiedzy w sposób chaotyczny,
- niewyraźny, niezrozumiały dla innych sposób mówienia,
- zbyt częste posługiwanie się definicjami,
- niekonsekwencja w wygłaszaniu poglądów,
- naukowy styl wypowiedzi,
- zbyt szybkie lub zbyt wolne tempo mówienia,
- zbyt częste powtarzanie takich wyrazów, jak: „właśnie”, „prawda?”, „po prostu”, itp.,
- deformacja niektórych grup spółgłoskowych, np. zamiast „trzeba” — „czszeba”,
- nieprawidłowa wymowa nosowych samogłosek, np. „robią” — „robiom”,
- posługiwanie się w wypowiedziach od czasu do czasu gwarą młodzieżową,
- koncentracja na sobie,
- monotony styl mówienia.⁷⁸

74 B. Strycharska-Gać, *Relacje...* op. cit, str. 12.

75 *Ibidem*, str. 12.

76 *Ibidem*, str. 11–12.

77 *Ibidem*, str. 18.

78 B. Strycharska-Gać, *Relacje...* op. cit, str. 18.

Według M. Magdy⁷⁹, zakłóceniem procesu komunikacji jest niewłaściwe i niepełne odczytywanie wysyłanych przez nadawcę symboli. Zależy to od inteligencji odbiorcy, jego obrazu samego siebie, jak i otoczenia. Równie istotną przeszkodą jest rutynizacja wzorów zachowań i interakcji społecznych, uniemożliwiająca kształtowanie podmiotowości uczniów.

Fragmentaryczność treści i celów kształcenia oraz funkcjonalność to kolejne zagrożenia komunikacji interpersonalnej. Jest to forma relacji, która charakteryzuje się psychologicznym redukcjonizmem. Prowadzi ona do zaniżonego obrazu własnej osoby oraz świata, niepełnych wypowiedzi myśli, niezrozumienia, a nawet do atakowania nadawcy.⁸⁰

Zjawisko redundacji, tzn. nadmiernej ilości środków werbalnych, niewerbalnych oraz ekspresji stanów emocji, stanowi kolejny czynnik zakłócający prawidłową komunikację. Jest ona obecna zarówno przy tworzeniu, jak i odtwarzaniu wypowiedzi. Popularne wśród uczniów „przeuczenie się” powoduje hamowanie budowania poprawnych wypowiedzi (np. w czasie egzaminu), a spowodowane jest to opuszczeniem lub zatrzymaniem informacji, które wcześniej zostały przyswojone przez ucznia w nadmiarze. Organizm broniąc się przed tak ogromną ilością informacji przenosi je do pamięci krótkotrwałej.⁸¹

J. Minkiewicz-Najtkowska⁸², podzieliła bariery występujące w komunikacji interpersonalnej na trzy grupy. Do pierwszej z nich zalicza bariery psychologiczne, gdzie wymienia lekceważenie słuchacza, nadmierne emocje, brak tolerancji, dogmatyzm, nieśmiałość, czy niemożność koncentracji. Drugą grupę stanowią bariery semantyczne, czyli np. niezrozumiałość tematu, zbyt obszerny i zniekształcony materiał informacyjny, czy niepoprawność terminologiczna i językowa. Ostatnią grupą barier są bariery fizyczno-środowiskowe, gdzie można wymienić porę dnia, pogodę, czas, hałas i nieodpowiednie pomieszczenie.

Nierzadko, do braku porozumienia przyczynia się zła postawa partnerów, a w szczególności nastawienie odbiorcy komunikatu. Autorka wymienia tutaj takie postawy jak osądzanie, które może przejawiać się krytykowaniem, ocenianiem wyglądu, obrażaniem, a nawet ganieniem. Kolejną niepożądaną postawą jest decydowanie za innych, które polega na ograniczeniu rozmówcy możliwości samodzielnego decydowania, a więc moralizowanie, zadawanie natrętnych pytań oraz grożenie. Następne jest uciekanie od problemów dręczących naszego partnera rozmów. Inaczej mówiąc jest to odsuwanie od własnej osoby jego obaw czy

79 M. Magda, *Kompetencje...* op. cit., str. 143.

80 Ibidem, str. 143.

81 M. Magda, *Kompetencje...* op. cit., str. 143.

82 J. Minkiewicz-Najtkowska, *Komunikowanie...* op. cit., str. 30–31.

zmartwień. Często przybiera formę doradzania, czy zmieniania tematu lub bardzo zdawkowego pocieszenia.⁸³

Niezwykle obszernie, ale zarówno w prosty sposób o barierach w komunikacji nauczyciela z uczniami mówi G. Petty⁸⁴. Po pierwsze wskazuje on na to, że owa komunikacja jest z góry skazana na porażkę jeżeli:

- a) uczeń nie może, bądź boi się zapytać nauczyciela o to czego nie zrozumiał, ani prosić o ponowne wyjaśnienie, bo sprawia mu to trudność;
- b) nauczyciel nie uzyskuje od ucznia żadnej informacji zwrotnej, dotyczącej tego jak został rozumiany przez uczniów.

Jednym z czynników zaburzających komunikację na linii nauczyciel — uczeń wyróżnionych przez G. Petty'ego,⁸⁵ jest nieodpowiedni poziom pracy. Przez to sformułowanie autor rozumie niedostosowanie poziomu pracy do możliwości i umiejętności oraz wcześniejszych osiągnięć każdego z uczniów, jak również niedostosowanie tempa nauczania do tempa przyswajania wiedzy przez uczniów. Przez takie zachowanie nauczyciela uczniowie nie mają poczucia, że zrobili coś wartościującego, przez co jednocześnie spada ich motywacja do dalszego działania.⁸⁶

Kolejną barierą jest żargon, czyli używanie słów, które są znane ale niekoniecznie zrozumiałe dla wychowanków. Chodzi tutaj głównie o wyrazy, które są używane w różnych środowiskach, ale mają inne znaczenia (np. słowo „menu” co innego znaczy w branży restauracyjnej, a co innego w branży informatycznej). Nauczyciele często nie zdają sobie sprawy, że używają tego typu wyrazów, bo jest to niezwykle trudne, a obecne każdego dnia. Należy jednak pamiętać o ograniczonym zasobie słów dzieci.⁸⁷

Podobnym problemem jest używanie słów całkowicie obcych dla dzieci. Dzieci, zwłaszcza w tak młodym wieku, jak młodszy wiek szkolny, mają bardzo ubogi słownik. Nauczyciele bardzo często budują zdania o wiele bardziej rozbudowane niż ich uczniowie, zamiast zniżyć się do poziomu dziecka i postarać się w jak najprostszym sposobie przekazywać wiedzę.⁸⁸

Niezwykle istotną przeszkodą są czynniki środowiskowe. Nauczyciele powinni być świadomi, że inaczej należy prowadzić zajęcia na pierwszej i drugiej lekcji, kiedy dzieci nie są jeszcze zmęczone, a inaczej na ostatnich zajęciach lekcyjnych.

83 Ibidem, str. 31.

84 G. Petty, *Nowoczesne... op. cit.*, str. 45.

85 G. Petty, *Nowoczesne... op. cit.*, str. 47.

86 Ibidem, str. 47.

87 Ibidem, str. 47.

88 Ibidem, str. 47.

W tym przypadku powinni wziąć pod uwagę takie czynniki jak hałas, zmęczenie i powinny to być raczej zajęcia uspokajające, relaksujące.⁸⁹

Nieprzystępny nauczyciel odstrasza od siebie uczniów. Należy pamiętać, że nie każdy uczeń jest na tyle śmiały, żeby poprosić o pomoc nauczyciela, a tym bardziej nauczyciela, który swoją postawą odpycha od siebie dzieci. Jeżeli uczniowie będą się bali swojego wychowawcy, to w konsekwencji zaczną obawiać się całej szkoły i tego co na nich tam czeka.⁹⁰

Podsumowując, z analizy literatury poruszającej problem barier w relacjach nauczyciel uczeń, zauważyć można trzy główne źródła ich powstawania. Pierwszą są bariery tkwiące w uczniach i tu zadaniem nauczyciela jest wykrycie i pozbycie się ich. Drugą grupę stanowią problemy tkwiące w osobie nauczyciela, wynikające ze złej postawy i nieodpowiednich komunikatów werbalnych. W tym przypadku nauczyciel musi jak najwięcej pracować nad tym, aby się ich wyzbycić, a żeby dobre nawyki „weszły mu w krew”. Trzecią i ostatnią wyróżnioną grupą są tzw. błędy wychowawcze. Są to chyba najgorsze błędy, ponieważ nauczyciele nie są ich świadomi, a co za tym idzie nie podejmują działań, które poprawiłyby ich stosunki z uczniami, to zaś z pewnością rzutuje na pełnione przez nich w prawidłowy sposób funkcji dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej.

89 Ibidem, str. 48.

90 Ibidem, str. 48.

II . Podstawy metodologiczne pracy

2.1. Cele i przedmiot badań

Według W.W. Kubielskiego i E. Błaszczyk-Kubielskiej⁹¹ przedmiotem badań nazywamy jakieś zjawisko, fragment rzeczywistości, który mieści się w problematyce teorii i praktyki danej subdyscypliny pedagogicznej i jest wyodrębniony w celach badawczych, a o których w procesie badań mamy zamiar formułować sądy. Aby wyjaśnić wspomniane wcześniej zjawisko, czy fragment rzeczywistości należy wyjaśnić zależności pomiędzy jego elementami składowymi. Jak piszą autorzy, przedmiotem badań pedagogicznych mogą być także określone sytuacje, zewnętrzne warunki lub przyczyny zachowania się, lub czynniki, które mogą wpływać na to zachowanie.

Można więc powiedzieć, że przedmiot badań pedagogicznych, to świadoma działalność pedagogiczna, czyli nauczanie, uczenie się, procesy wychowania i samowychowanie, a także ich cele, przebieg, treści, metody, środki oraz oddziaływanie zbiorowości ludzkich i zależności, jakie zachodzą między nimi. Ustalenie przedmiotu nie jest łatwe i zależy ono głównie od celu jaki sobie postawiliśmy i który mamy zamiar osiągnąć.⁹²

Przedmiot jest obiektem badania, który mamy do zrealizowania. Przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań były opinie uczniów na temat ich wychowawcy.

Jak powszechnie wiadomo każde badanie służy realizacji jakiegoś celu. W. W. Kubielski i E. Błaszczyk-Kubielska⁹³ definiują pojęcie celów badań jako rodzaj zamierzonego efektu, do którego prowadzi nas nasza działalność badawcza. Tym zamierzonym efektem może być zarówno wzbogacenie naszego obecnego stanu wiedzy, zrozumienie choćby drobnego skrawka otaczającej nas rzeczywistości oraz możliwość wprowadzenia korzystnych i społecznie pożądaných zmian. Zatem, jeżeli prowadzone badania mają się przysłużyć praktyce powinniśmy sobie zadać pytanie, nie tylko: jak dany układ, czy system działa?, ale również: dlaczego funkcjonuje tak, a nie inaczej i jakie są tego przyczyny?.

Autorzy wyróżnili trzy rodzaje celów badawczych: poznawczy, teoretyczny i praktyczny. Jak tłumaczą, cel poznawczy jest to opisanie, wyjaśnienie

91 W. W. Kubielski, E. Błaszczyk –Kubielska, Etapy postępowania badawczego w pedagogice empirycznej i ich charakterystyka, Szczecin, 2001, str. 13.

92 Ibidem, str. 13.

93 Ibidem, str. 19–20.

i przewidywanie zjawisk pedagogicznych, które służy określeniu wyników, które zamierzamy osiągnąć. Cel ten może dotyczyć rekonstrukcji i hierarchizacji zbioru czynników, które wpływają na badany obiekt, ustalenia praw, budowania teorii, czy wyjaśnienia zjawisk.⁹⁴

Cel teoretyczny natomiast wiąże się z opracowaniem teoretycznego lub empirycznego modelu określonych działań pedagogicznych, który w rezultacie ma zostać uzasadniony lub zweryfikowany w pracy badawczej. Jego założenie może mieć charakter ogólny, jak np. oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze lub bardziej szczegółowy model przedsięwzięć pedagogicznych. Inaczej mówiąc, cel teoretyczny to poznanie badanych zjawisk oraz ich założeń, co w rezultacie wzbogaca teorię.⁹⁵

Trzecim i ostatnim wyróżnionym celem jest cel praktyczny. Musi on uwzględniać doskonalenie swojego warsztatu pracy, jak i potrzeby społeczne. Cel ten dotyczy praktycznych wskazówek, które kierowane są do pedagogów, nauczycieli, wychowawców, dyrektorów placówek oświatowych, itp.⁹⁶

W mojej pracy badawczej jako cel teoretyczny postawiłam sobie: próbę poznania opinii uczniów o ich wychowawcy. Natomiast cel praktyczny jest następujący: przedstawienie wyników badań gronu pedagogicznemu podczas rady pedagogicznej.

2.2. Problematyka badawcza

T. Pilch i T. Bauman⁹⁷ wyjaśniają, że pod pojęciem problemu badawczego kryje się pytanie o naturę badanego zjawiska oraz istotę związków między zdarzeniami, istotami lub cechami procesów, czy cechami zjawiska. Jest to uświadomienie sobie posiadanych trudności ze zrozumieniem i wyjaśnieniem jakiejś części otaczającej nas rzeczywistości. Inaczej mówiąc jest to przyznanie się do niewiedzy, ale przedstawione w formie pytania.

T. Pilch i T. Bauman⁹⁸, powołując się na J. Sztumskiego, wyróżnił następującą klasyfikację problemów badawczych:

- problemy teoretyczne i praktyczne,
- ogólne i szczegółowe,
- podstawowe i cząstkowe.

94 W. W. Kubielski, E. Błaszczuk –Kubielska, *Etapy...*, op. cit., str. 20.

95 Ibidem, str. 20.

96 Ibidem, str. 20.

97 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, str. 43.

98 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., str. 43

W swojej pracy skoncentruję się na drugiej pozycji z wymienionej wyżej klasyfikacji J. Sztumskiego. Problemy ogólne są to problemy, które zawierają w swojej treści ogół zawartej treści w temacie pracy oraz generalny cel badań. Problemy szczegółowe zaś, to lista pytań wyczerpujących swoją treścią zakres mieszczący się w charakterze problemu ogólnego, ale które nie krzyżują się ze sobą pod względem treści czy zakresu znaczeń.⁹⁹

T. Pilch i T. Bauman¹⁰⁰, w swoich dalszych rozważaniach nad definicją pojęcia problemu badawczego wyjaśniają, że problemy zarówno ogólne, jak i szczegółowe mają postać pytań. Pytania te mogą dotyczyć cech zjawiska, przedmiotu, czy ich własności. Mogą mieć postać prostą, czyli będzie to pytanie dotyczące jakiejś jednej cechy, właściwości, np. przedmiotu, lub mogą mieć postać bardziej złożoną. Będą to pytania dotyczące szerszego zakresu poszukiwań, czyli np. o rodzaj zależności między jakimiś zjawiskami.

Według autorów, aby wyczerpać zakres tematu i doprowadzić do rozstrzygnięcia zagadnienia, nasze pytania szczegółowe muszą spełnić 3 następujące zadania. Po pierwsze, jak już wspomniałam, muszą wyczerpać zakres tematu. Po drugie, powinny ukazać nam kierunki poszukiwań badawczych oraz sposoby badań. I po trzecie, powinny pomóc w wyjaśnieniu tematu.¹⁰¹

W swojej pracy badawczej postawiłam sobie następujący problem ogólny: Jakie są opinie uczniów w wieku wczesnoszkolnym na temat ich wychowawcy? Tak zdefiniowany problem ogólny rozłożyłam na listę pytań szczegółowych:

1. Jakie są cechy społeczno-demograficzne badanych?
2. W jaki sposób w opiniach nauczycieli nauczyciel realizuje funkcję dydaktyczną?
3. W jaki sposób w opiniach uczniów nauczyciel realizuje funkcję dydaktyczną?
4. W jaki sposób w opiniach nauczycieli, nauczyciel realizuje funkcje opiekuńczo-wychowawczą?
5. W jaki sposób w opiniach uczniów nauczyciel realizuje funkcję opiekuńczo-wychowawczą?

2.3. Metody i techniki badań

T. Pilch i T. Bauman¹⁰², w swojej pracy powołali się na definicję metody sformułowaną przez A. Kamińskiego, według którego jest to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najo-

99 Ibidem, str. 43.

100 Ibidem, str. 191–192.

101 Ibidem, str. 192.

102 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady... op. cit.*, str. 71.

gólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”¹⁰³. Metoda w swoim zakresie posiada wiele działań o charakterze zarówno koncepcyjnym, jak i rzeczowym. Jest ona także połączona ogólną koncepcją badań oraz celem głównym.

Występuje kilka powszechnie znanych metod prowadzenia badań pedagogicznych. Są one następujące:

1. eksperyment pedagogiczny. Jest to metoda badająca określony wycinek rzeczywistości wychowawczej, polega na wywołaniu lub zmienianiu przebiegu jakiegoś procesu poprzez wprowadzenie nowego czynnika, aby zaobserwować zmiany, które powstały pod jego wpływem. Zdaniem niektórych pedagogów eksperyment jest szczególnym przypadkiem obserwacji, różni się od niej tylko bardziej złożoną strukturą oraz większą ilością narzędzi badawczych. Celem eksperymentu jest wykrycie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy elementami badanego układu a zmienną niezależną. Eksperyment dostarcza wychowawcy wiedzy o skuteczności podjętych działań oraz o ich efektach dydaktycznych i wychowawczych, a także o wartości nowych metod i pracy wychowawczej. Efekty te mogą być zauważane tak samo podczas przebiegu eksperymentu, jak i po jego zakończeniu. Rezultatem, więc są zawsze określone zmiany lub ich brak.¹⁰⁴
2. monografia pedagogiczna. Metoda, która używana jest do badania poszczególnych jednostek, przypadków, a nie całej grupy. W pedagogice używana do opisu instytucji wychowawczych, ale tylko takich, które posiadają strukturę sformalizowaną, jak np. szkoła, spółdzielnia mieszkaniowa, Uniwersytet dla Rodziców, itp. Jest to pierwszy czynnik decydujący o tym, że posługujemy się monografią pedagogiczną. Drugim jest sposób samego badania. Należy sięgnąć w głąb badanej instytucji i poznać ją wielostronnie i gruntownie oraz zaznajomić się z jej funkcjonowaniem jako systemu społecznego i grupy zrzeszającej ludzi.¹⁰⁵

Pod względem merytorycznym, metoda ta prowadzi do rozpoznania struktury i efektywności prowadzonych tam działań wychowawczych, pozwala postawić diagnozę określonych braków i wprowadzić ulepszenia w celu zniwelowania lub ograniczenia wspomnianych braków. Metoda monograficzna jest dość łatwa w realizacji, pozwala na systematyczną weryfikację funkcji badanej instytucji wychowawczej, jak i na planowaniu ulepszeń i kontroli ich realizacji i funkcjonowania. Do realizacji badań można wykorzystać wiele różnych technik. Zazwyczaj badacz posługuje się

103 Ibidem, str. 71

104 M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, 2010, Impuls, str. 110–112.

105 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., str. 75–77.

- badaniem dokumentacji, nie mniej często wprowadza również elementy obserwacji uczestniczącej, ankietę lub wywiad;¹⁰⁶
3. metoda indywidualnych przypadków nazywana inaczej także „studium indywidualnych przypadków” wywodzi się z metod pracy socjalnej. W pedagogice ta metoda sprowadza się do biografii ludzkich. Ogranicza się tylko do analizy jednostkowych, konkretnych przypadków, które występują w określonych sytuacjach wychowawczych. Metodą indywidualnych przypadków można analizować również konkretne zjawiska natury wychowawczej poprzez pryzmat życia ludzkiego, jednocześnie z nastawieniem na opracowanie działań diagnostycznych danego przypadku w celu jego terapii. Jest to metoda dość wymagająca w związku z czym mamy dość szeroki wachlarz technik do wyboru. Najbardziej użyteczną techniką jest wywiad, może być uzupełniony o obserwacje i analizę dokumentów. Bywa, że pomocne są tu także techniki projekcyjne, testy;¹⁰⁷
 4. metoda sondażu diagnostycznego nazywana także sondażem ankietowym lub sondażem w grupie reprezentatywnej. Jest jedną z najpopularniejszych i najczęściej stosowanych metod w pedagogice. Badanie przeprowadzane za pomocą tej metody obejmują swym zakresem wszystkie zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, świadomość społeczną, opinie oraz poglądy określonej grupy badawczej, jak i tendencje i nasilenie zjawisk. Tak więc przedmiotem badań mogą być wszystkie zjawiska, które nie posiadają zinstytucjonalizowanej lokalizacji, a które są rozproszone w społeczeństwie.¹⁰⁸

Celem badań sondażowych jest wykrycie tych zjawisk i ukazanie ich atrybutów funkcjonalnych i strukturalnych. Badania sondażowe opierają się na badaniach specjalnie dobranej próby reprezentacyjnej z generalnej populacji. Aby dobrze uściślić obszar badanego zjawiska i wybór odpowiedniej próby do badań należy precyzyjnie określić problem badawczy. Od rzetelności doboru próby w znacznym stopniu zależy nasze prawo do uogólniania całej populacji i stawiania własnych teorii. Badający musi w taki sposób dobrać próbę, aby była ona możliwie najwierniejszym odbiciem wszystkich cech i elementów badanej populacji. Najczęściej występujące techniki w metodzie sondażu diagnostycznego to wywiad, ankietę, analiza dokumentów czy techniki statystyczne;¹⁰⁹

Warto jest zaznaczyć, że nieprawidłowe zastosowanie metody może całkowicie zniekształcić obraz badanej rzeczywistości. Należy zwrócić uwagę również na to, że żadna z opisanych metod nie występuje w stanie czystym. Bardzo często

106 Ibidem, str. 75–77.

107 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., str. 77–78.

108 Ibidem, str. 78–79.

109 Ibidem, str. 79–82.

miesza się je, ponieważ realność wychowawcza jest tak bogata w swej postaci, że jedna metoda nie jest w stanie objąć jej całościowo. Poza tym stosowanie różnych metod i technik jest źródłem dodatkowej wiedzy oraz stanowi czynnik rzetelności prowadzonych badań.¹¹⁰

Z uwagi na sformułowaną problematykę badań oraz zaprezentowane właściwości każdej z metod wykorzystaną przeze mnie metodą była metoda sondażu diagnostycznego.

Każda metoda realizowana jest za pomocą specyficznych technik. Jak piszą T. Pilch i T. Bauman¹¹¹, powołując się na A. Kamińskiego, „są to czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”.¹¹² Techniki badań to nic, innego tylko czynności poznawcze, proces, który angażuje badacza i badanych. Należy tutaj wspomnieć, że sam kwestionariusz ankiety, czy wywiadu, skale do testowania, arkusze lub opisy nie są technikami, lecz narzędziami badawczymi służącymi czynnościom poznawczym, czyli technikom.

W badaniach pedagogicznych najczęściej stosuje się następujące techniki:

1. obserwacja jest techniką najbardziej wszechstronną, pozwalająca na zebranie największej ilości materiałów. Gromadzenie danych przebiega tutaj drogą obserwacyjną, jak sama nazwa wskazuje. W obserwacji konieczne jest łączenie kilku technik pomocniczych. Badacz dzięki obserwacji ma możliwość zebrania najbardziej naturalnej wiedzy o grupie otoczonej obserwacją, czyli tej najbardziej prawdziwej wiedzy. Jeżeli zastosujemy odpowiednie narzędzia kontrolne, otrzymamy obiektywny obraz przedmiotu badań, ponieważ na drodze między badającym a badanym stoi bardzo mało czynników, które mogłyby w jakiś sposób zakłócić ten obraz. Jedną z najpopularniejszych odmian obserwacji jest *obserwacja otwarta lub swobodna*. Stosowana jest najczęściej w pracy każdego wychowawcy, nauczyciela, opiekuna, organizatora, itp. Daje ona ogół informacji o danym obiekcie i pozwala sprawniej poruszać się w określonej dziedzinie. Ponadto pozwala na lepsze zaplanowanie dalszego toku badań, a głównie do poprawnego sformułowania hipotez i zagadnień roboczych. Ten rodzaj obserwacji jest nieodzownym elementem przygotowawczym do prowadzenia badań za pomocą sondażu diagnostycznego.¹¹³

Drugim rodzajem obserwacji jest systematyczna *obserwacja bezpośrednia* lub *pośrednia*. Polega ona na planowym prowadzeniu obserwacji i gromadzeniu danych przez określony czas, aby wykryć istniejące zależności

110 Ibidem, str. 81.

111 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., str. 85.

112 Ibidem, str. 85.

113 M. Łobocki, *Metody...* op. cit., str. 47–48.

między zjawiskami, procesami zachodzącymi w badanym środowisku. Jest to obserwacja stosowana częściej w randze naukowej i wymaga ona zastosowania dodatkowych technik pomocniczych. Bardzo ważne jest tutaj wcześniejsze zaplanowanie problematyki oraz czasu i sposoby w jaki mamy zamiar gromadzić informacje.¹¹⁴

Odmianą obserwacji systematycznej jest tzw. *obserwacja uczestnicząca*. Występuje ona wówczas, jeśli badacz staje się członkiem badanej populacji i jest przez nią w pełni akceptowany. Wyróżniamy obserwację uczestniczącą jawną i ukrytą. Jak łatwo się domyślić, jawna jest wtedy, kiedy badacz poinformuje badanych o swojej roli, a ukryta, kiedy badani nie wiedzą o roli pełnionej przez nowego członka ich społeczności. Dzięki obserwacji uczestniczącej badacz ma możliwość zebrania szerszego i bogatszego materiału. Natomiast często, zwłaszcza w zbieraniu danych za pomocą obserwacji uczestniczącej jawnej, badacz traci umiejętność obiektywnego oceniania badanych.¹¹⁵

Techniki gromadzenia informacji za pomocą obserwacji można podzielić na dwie grupy: niestandardyzowane i standardyzowane. Do niestandardyzowanych zaliczamy notatki, rejestracja dźwiękowa i/lub fotograficzna oraz opisy. Ten sposób rejestracji materiału nie daje gwarancji zgromadzenia materiału pełnego i nie daje możliwości weryfikowania prawidłowości tych spostrzeżeń. Do drugiej grupy — standardyzowanej — zaliczamy takie narzędzia jak arkusz obserwacyjny, czy dziennik obserwacji. Arkusz obserwacyjny to przygotowany wcześniej kwestionariusz z wypisanymi wszystkimi zagadnieniami, które mają być objęte podczas obserwacji, zapobiega to przeoczeniu któregoś z zagadnień oraz nadaje określony kierunek badaniom. Dziennik obserwacji kategoryzuje wydarzenia ze względu na czas ich wystąpienia lub zmienność procesów i stosunków w badanych grupach;¹¹⁶

2. wywiad, nazywany również wywiadem środowiskowym, jest to rozmowa badacza z badanym lub grupą badanych, oparta na opracowanych wcześniej dyspozycjach lub o specjalny kwestionariusz. Wykorzystywany jest na przykład przy poznawaniu środowiska wychowawczego, jego problematyki i aspektów wychowania w danym środowisku. Materiał, który uzyskamy za pomocą wywiadu może pomóc w zrozumieniu układów i zależności między zjawiskami. Natomiast, aby wywiad został przeprowadzony poprawnie ważne jest, żeby dobrze przygotować dyspozycje, które określane są często mianem kwestionariusza.¹¹⁷

114 M. Łobocki, *Metody...* op. cit., str. 47–48.

115 Ibidem., str. 48–49.

116 Ibidem., str. 49.

117 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., str. 91–92.

Jednak nazwa kwestionariusz odpowiada tylko wtedy, kiedy jest to lista pytań zbudowana według specjalnych zasad. Kiedy prowadzimy wywiad według planu w postaci dyspozycji, który nie narzuca nam kolejności, ani ścisłości podczas zadawania pytań. Sztuka prowadzenia wywiadu jest sztuką trudną i wiąże się z nią wiele czynników, które mogą zakłócić wiarygodność uzyskiwanych informacji. Jednym z takich czynników jest sam respondent, który może świadomie lub nieświadomie fałszować informacje. Może również wynikać sytuacja, w której respondent z własnych pobudek nie będzie chciał udzielić informacji na zadawane pytanie. Zdarza się także, że badany celowo wprowadza badacza w błąd lub unika odpowiedzi, ponieważ boi się, że zostanie przez badacza źle osądzony. Respondenci często starają się odpowiadać na pytania, na które w rzeczywistości nie znają odpowiedzi. W związku z tym osoba przeprowadzająca badania przy pomocy wywiadu powinna być spostrzegawcza i uważna. Kolejnym czynnikiem, który może źle wpływać na wiarygodność danych są dyspozycje do wywiadu. Może nie obejmować on wszystkich zagadnień, może być niejasny dla samego badacza lub zawierać określenia niezrozumiałe dla badanej społeczności. Należy uważać również na to aby dyspozycje nie było sformułowane zbyt ogólnie, ponieważ ankieterzy mogą inaczej interpretować podane tam zagadnienia.¹¹⁸

Kolejnym czynnikiem jest sam badacz. Przy większej liczbie ankierów ryzyko zafałszowania informacji wzrasta. Każdy ankier powinien w taki sam sposób rozumieć, każdą jedną dyspozycję i w jednakowy sposób przywiązywać wagę do poszczególnych problemów. Aby tak się stało powinien być przeprowadzony specjalny instruktaż, w którym udział musi wziąć każdy ankier. Należy również wskazać, że wszelkie opinie wyrażane przez badacza podczas wywiadu są niewskazane. Warunkiem przeprowadzenia dobrego wywiadu jest szczerść, zaufanie, miła atmosfera i przychylność badanego.¹¹⁹

W badaniach pedagogicznych wyróżniamy kilka typów wywiadów. Istnieje wywiad skategoryzowany i nieskategoryzowany. Różnią się one tym, że *skategoryzowany* realizowany jest przy pomocy kwestionariusza z dokładnymi pytaniami, ściśle określona kolejnością, a *nieskategoryzowany* pozostawia nam większą swobodę w formułowaniu pytań oraz zmienianiu ich, nie narzuca kolejności.¹²⁰

Ze względu na sposób prowadzenia wywiadu wyróżnić można wywiad jawny, ukryty i jawny nieformalny. *Wywiad jawny* jest to rozmowa, w której respondent jest poinformowany o celowości i przedmiocie przeprowadzanych badań. Jak nietrudno się domyślić, *wywiad ukryty* jest odwrotnością wywiadu jawnego i tutaj badany nie zna prawdziwego powodu prowadzenia

118 Ibidem, str. 93–94.

119 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., str. 94–95.

120 Ibidem, str. 95.

badania i nie zna roli ankietera. Odmiana tego wywiadu jest *wywiad jawny nieformalny*, gdzie badany jest poinformowany o fakcie prowadzenia z nim wywiadu, ale nie zna przedmiotu, którego on dotyczy. Bywają także wywiady indywidualne i zbiorowe, w zależności od liczby osób, które jednorazowo biorą udział w wywiadzie;¹²¹

3. ankieta to technika, którą jedynie kilka cech różni od wymienionego wcześniej wywiadu. Jest to, między innymi zakres problematyki i stopień zagłębienia się w nią, stopień standaryzacji pytań oraz zasady przeprowadzania ankiety i związane z tym różnice dystansu społecznego między respondentem a ankieterem. Tak więc ankietą, jest to taka technika gromadzenia informacji, w której badany sam wypełnia przygotowany przez badającego specjalny kwestionariusz, zazwyczaj o wysokim stopniu standaryzacji. Wypełnienie kwestionariusza ankiety może się odbywać w obecności ankietera lub bez niego.

Ankieta jest techniką, która jest niezastąpiona w badaniach pedagogicznych pod względem poznawania cech zbiorowości, faktów, danych liczbowych czy opiniach o zdarzeniach. Rzadziej wykorzystuje się ją przy obserwacji bardziej złożonych problemów środowiska wychowawczego. Pytania w ankiecie są zawsze konkretne, dobrze sprecyzowane i jednoprotymowe. Zazwyczaj są to pytania zamknięte z tzw. kafeterią, czyli zestawem wszystkich możliwych odpowiedzi.¹²²

Ankieta dotyczy zazwyczaj szerokich problemów, który badacz ma za zadanie rozbić na zagadnienia szczegółowe. Wypełniania ankiety może dokonać respondent, bądź sam badający. Polega ono na podkreśleniu lub zaznaczeniu odpowiedzi określonym znakiem przy odpowiadającej temu kafeterii. Rodzajów kafeterii jest kilka. Wyróżniamy kafeterię zamkniętą i półotwartą oraz koniunktywną i dysjunktywną. Kafeteria zamknięta to zestaw możliwych do wyboru odpowiedzi, poza które respondent wyjść nie może. Kafeteria półotwarta to taka, w której wśród możliwych odpowiedzi znajduje się odpowiedź „inne”. Respondent wybierający tę odpowiedź zobowiązany jest do wygłoszenia swojego zdania, które nie zostało zawarte w proponowanych odpowiedziach. Kafeteria koniunktywna pozwala na wybranie kilku odpowiedzi z pośród proponowanych, co daje później możliwość badaczowi na zbadanie częstotliwości wybieranych odpowiedzi oraz zbudowanie hierarchii;¹²³

4. badanie dokumentów jest techniką, która służy wstępnemu, ilościowemu oraz opisowemu zbieraniu informacji dotyczących zjawiska lub instytucji wychowawczej. Pozwala, również na zbadanie biografii jednostek i opinii

121 Ibidem, str. 95–96.

122 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., str. 96–97.

123 Ibidem, str. 97–98.

wyrażonych w dokumentach. Jako samodzielny instrument poznania naukowego występuje bardzo rzadko. Technice tej socjologowie zarzucają małą przydatność przy analizach ilościowych i statystycznych oraz trudność w zweryfikowaniu prawdziwości dokumentów i materiałów. Jednak zarzuty te dotyczą tylko pewnej grupy dokumentów i materiałów.¹²⁴

W badaniach pedagogicznych wyróżniamy dwa główne rodzaje dokumentów: dokumenty kronikarskie i dokumenty opiniodawcze. Dokumenty kronikarskie to, inaczej materiały statystyczne, ukazujące określone sytuacje, działania i fakty. Dokumentacją kronikarską nazwiemy wszystkie dokumenty instytucji badanej placówki, czy zjawiska. Trudno sobie wyobrazić prowadzenie badań pedagogicznych, czy to terenowych, czy metodą monograficzną bez wcześniejszego, nawet pobieżnego przejrzenia dokumentów danej placówki objętej badaniem. Jeżeli chodzi o dokumenty opiniodawcze to są to wszystkie osobiste materiały, które powstały bez udziału badającego lub udział jego by czynnikiem inspirującym. Do tej grupy należą listy, wypracowania, wypowiedzi pisemne na określony temat, pamiętniki, itp. Jest to technika znajdująca się na pograniczu technik projekcyjnych oraz badania dokumentów. Dostarcza nam ona wiedzy na temat opinii o rzeczywistości, a nie o samej rzeczywistości.¹²⁵

Rola, jaką pełni badający jest ograniczona, albo nie ma jej wcale, albo jest to tylko podsuniecie tematu rozważań. Jest to bardziej technika pomocnicza, a nie samodzielna. Wiadomości, które można zdobyć za pomocą tej metody to zazwyczaj jakieś przeżycia, postawy, czy reakcje w określonych sytuacjach i bezpośrednie opinie o rzeczywistości. Informacje mają raczej charakter jakościowy i są ciężkie do zweryfikowania;¹²⁶

5. techniki projekcyjne, czyli techniki za pomocą których mamy możliwość poznania postaw indywidualnych i zbiorowych pod działaniem czynnika celowo zorganizowanego. Polega ona na wprowadzeniu między badającego i badanego czynnika, którego zadaniem jest wywołanie w badanym określone reakcje i postawy emocjonalne.¹²⁷

Reakcje te, ich charakter, natężenie, siła i czas trwania są przedmiotem zainteresowań badacza. Pośród najczęściej wymienianych technik są techniki werbalne i obrazkowe. Te pierwsze polegają na dokańczaniu zdań, kojarzeniu słów i/lub odpowiedziach na specjalne pytania. Badacz ma możliwość zaobserwowania reakcji i uczuć wyrażanych przez badającego. Natomiast

124 Ibidem, str. 98.

125 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit. , str. 98–100.

126 Ibidem, str. 100.

127 Ibidem, str. 102.

techniki obrazkowe polegają na opisywaniu przez badanego treści obrazków, konsekwencji lub przyczyn sytuacji na nich przedstawionych.¹²⁸

Techniki projekcyjne w badaniach pedagogicznych nie znalazły szerszego zastosowania. Możliwe, że w miarę ich rozwoju i standaryzacji staną się cenną pomocą przy określaniu cech osobowości jednostek i grup społecznych.

Z pośród wymienionych przez T. Pilcha i T. Bauman technik badań pedagogicznym, w swojej pracy badawczej zastosowałam ankietę.

2.4. Teren badań i dobór próby badawczej

Określenie terenu badań jest kolejnym etapem w postępowaniu badawczym. Poprzez pojęcie terenu badawczego według T. Pilcha¹²⁹ należy rozumieć miejsce, jak i typologię celów i zagadnień, które powinny zostać zbadane. Ponadto, odnalezienie tych cech i zagadnień na odpowiednim terenie, w odpowiednich grupach, układach oraz zjawiskach społecznych.

Przyjętym przeze mnie w mojej pracy badawczej terenem badań była Szkoła Podstawowa w Człopie. Placówka ta znajduje się przy ulicy Plac Zwycięstwa 6.

Próba badawcza natomiast, według A. Matuszak i Z. Matuszak¹³⁰ jest to część populacji interesującej badacza, która poddawana jest określonym badaniom. Populację tę wydziela się według istotnych z punktu widzenia badacza kryteriów. O próbie reprezentatywnej można mówić wówczas, gdy badacz jest w stanie uogólnić rezultaty badań na całą populację. Swoje badanie metodą sondażu diagnostycznego przeprowadziłam na małej próbie badawczej z dwiema populacjami: z uczniami klas trzecich edukacji wczesnoszkolnej i nauczycielami tej samej edukacji. Zdecydowano się na te dwie grupy ze względu na możliwość porównania obrazu „dobrego nauczyciela” z perspektywy ucznia i dziecka. Badaniem objęto wszystkich uczniów klas trzecich raz ich nauczycieli. Dzieci z klas młodszych mogłyby mieć problemy z wypełnieniem oraz zrozumieniem poszczególnych zagadnień zastosowanych w kwestionariuszu ankiety. Dobór próby był zatem celowy i wyczerpujący.

128 Ibidem, str. 102.

129 T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, 2005, str. 178.

130 A. Matuszak, Z. Matuszak, http://genproedu.com/paper/2011-02/full_033-039.pdf, 06.06.2013.

2.5. Przebieg i organizacja badań

Przed przystąpieniem do badań właściwych z uczniami, przeprowadzono badanie pilotażowe ze znajomą dziewczynką w tym samym wieku co badani, w celu poznania „dziecięcego słownika”. Badanie to z pewnością było bardzo pomocne i pozwoliło mi uniknąć błędów i nieporozumień merytorycznych już we właściwym badaniu ankietowym.

Badanie ankietowe z uczniami zostało przeprowadzone w dwóch klasach trzecich. Dzień przed badaniem rozdano uczniom tych klas zgody na uczestniczenie w badaniu, które miały być podpisane przez rodzica/opiekuna. Zgody otrzymano od 32 rodziców/opiekunów. Do przeprowadzenia badań przystąpiono 1 marca 2013 roku (piątek). Samo badanie przebiegało bardzo spokojnie i bez większych trudności. Na początku wyjaśniono dzieciom, że ankiety są dobrowolne, całkowicie anonimowe i posłużą badaczowi jedynie w celu napisania pracy dyplomowej. Poinformowano ich także o możliwości poproszenia o pomoc w momencie kiedy któreś z pytań będzie dla nich niejasne. Po otrzymaniu kwestionariuszy ankiet, dzieci przystąpiły do pisania. Kilkoro uczniów miało trudności ze zrozumieniem pytań ściśle połączonych z poprzednimi, jak np.: „Czy wychowawca organizuje zajęcia dodatkowe, np. koła zainteresowań, zajęcia dla uczniów słabszych lub lepszych?” W tych sytuacjach badacz udzielał wyjaśnień. Uczniowie nie zrozumieli tutaj tego, że tylko kiedy zaznaczyli odpowiedź „nie” to są proszeni a uzasadnienie tej odpowiedzi, a nie przy wyborze każdej z możliwych odpowiedzi.

Natomiast w przypadku nauczycieli, nie było żadnych problemów ze zrozumieniem treści pytań. Jednak przebieg badań w tym przypadku wyglądał nieco inaczej. Poproszono nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o wypełnienie kwestionariusza ankiety, informując przy tym o celu, anonimowości i dobrowolności badania. Dnia 1 marca 2013 roku (piątek) rozdano ankiety nauczycielom, a 4 marca 2013 roku (poniedziałek) zebrano kwestionariusze. Dane ankietowe uzyskano od 12 nauczycieli.

W kwestionariuszu ankiety przeznaczonym dla nauczycieli zawarto 23 pytania. W tym dla uczniów 22 pytania. W obu narzędziach poruszono podobne problemy, m. in.: pożądane i niepożądane cechy nauczyciela, aktywność uczniów podczas zajęć, zajęcia dodatkowe organizowane przez wychowawcę, szeroko rozumiane wyjścia klasowe i szkolne, wycieczki, czy współpraca nauczyciela z rodzicami. Były to zarówno pytania zamknięte, zamknięte z kafeterią koniunktywną, jak i otwarte, półotwarte, filtrujące, pytania z szeregowaniem oraz pytania metryczkowe. Zgromadzony materiał pozwolił odpowiedzieć na postawione w rozdziale metodologicznym pytania.

III. Wyniki badań

3.1. Ogólna charakterystyka badanych

Nauczyciel, w momencie przekroczenia przez dziecko progu szkolnego w pierwszej klasie, staje się czynnym uczestnikiem procesu jego wychowania i nauczania. Przyczynia się on do tworzenia systemu wartości swoich wychowanków, przez co kształtuje również ich poglądy i przekonania. Nauczyciel powinien być przygotowany nie tylko pod względem metodycznym i merytorycznym, ale również opiekuńczo-wychowawczym. Dlatego uznano, że istotne jest zbadanie opinii zarówno podmiotu procesu wychowania — uczniów, jak i samych nauczycieli, problemu rzeczywistej realizacji głównych funkcji jakie stoją przed osobą nauczyciela wychowawcy edukacji wczesnoszkolnej.

W rozdziale trzecim została podjęta próba odpowiedzi na postawione w rozdziale drugim, metodologicznym problemy badawcze. Dokonano tego poprzez szczegółową analizę odpowiedzi udzielonych przez respondentów na zagadnienia dotyczące funkcji dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej w opinii uczniów klas trzecich szkoły podstawowej w Człopie i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z tej samej placówki.

Odpowiedzi udzielone na interesujące badacza problemy uzyskano od 32 uczniów klas trzecich w wieku 9–10 lat zamieszkałych zarówno w środowisku wiejskim (18), jak i miejskim (14). Bardziej szczegółowe dane dotyczące cech społeczno-demograficznych tej populacji przedstawiono poniżej w Tabeli nr 1 *Dane społeczno-demograficzne badanych uczniów*.

Tabela nr 1 Dane społeczno-demograficzne badanych uczniów

Płeć i miejsce zam.	dziewczynka		chłopiec	
	miasto	wieś	miasto	wieś
Wiek				
9 lat	4	3	1	8
9,5 lat	4	0	0	0
10 lat	3	4	2	3
Ogółem	11	7	3	11

Źródło: badania własne

Jak można zauważyć, badana populacja prawie w tej samej liczbie pochodziła ze środowiska miejskiego i wiejskiego. Jedynie 4 osoby więcej wywodzą się z okolic wiejskich.

Drugą populację badawczą tworzyło 12 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w przedziale wiekowym 22–50 lat o różnym poziomie stażu zawodowego, głównie o wykształceniu wyższym magisterskim. Ankietowani również pochodzili ze środowiska wiejskiego (4) i miejskiego (8). Warto zauważyć, że grupa składała się z samych kobiet. Więcej informacji na ten temat ukazano w Tabeli nr 2 *Dane społeczno-demograficzne badanych nauczycieli*. W związku z tym, że żaden respondent nie określił swojego wieku powyżej 50 roku życia, pozwolono sobie nie umieszczać tej kategorii.

Tabela nr 2 *Dane społeczno-demograficzne badanych nauczycieli*

Wykształcenie		licencjat				magister			
		stażysta	kontraktowy	mianowany	dplomowany	stażysta	kontraktowy	mianowany	dplomowany
Wiek i miejsce zamieszkania									
	miasto	21–30 lat	1	1	-	-	-	1	-
31–40 lat		-	-	-	-	1	1	-	-
41–50 lat		-	-	-	-	-	1	-	2
wieś	21–30 lat	-	-	1	-	-	-	-	-
	31–40 lat	-	-	-	-	-	-	1	-
	41–50 lat	-	-	1	-	-	-	-	1
Ogółem		1	1	2	-	1	3	1	3

Źródło: badania własne

Jak można zauważyć, wykształcenie nauczycieli jest bardzo zróżnicowane w placówce, w której zostały przeprowadzone badania. Najwięcej (3) pracuje tam nauczycieli o wykształceniu wyższym magisterskim o stażu zawodowym nauczyciela kontraktowego, w przedziale wiekowym 21–50 lat, wywodzących się ze środowiska miejskiego.

3.2. Funkcja dydaktyczna

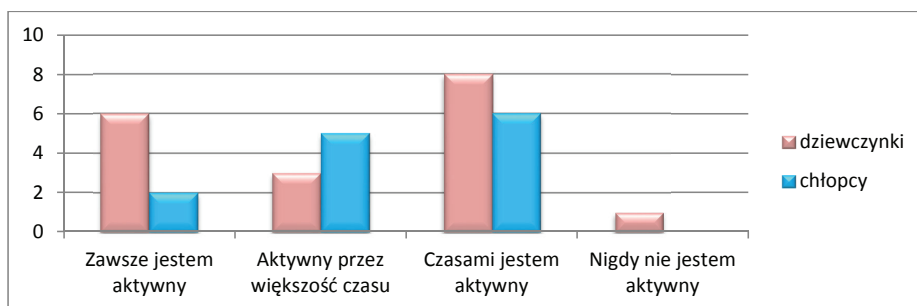
Analizując ankiety przeprowadzone z nauczycielami oraz uczniami klas trzecich ze szkoły podstawowej w Człopie, dokonano charakterystyki realizacji funkcji dydaktycznej oraz cech pożądaných i niepożądaných nauczyciela wynikających z tej funkcji. Zadania dydaktyczne są podstawowymi zadaniami nauczycieli, a dla niektórych z nich, jak czytamy w literaturze, nawet ważniejsze od zadań wychowawczych.

Należy zwrócić uwagę, że uczniowie objęci badaniem nie zastosowali się do prośby badacza o uwzględnienie kryterium ważności w niektórych pytaniach stawianych w kwestionariuszu ankiety. Dlatego też, skoncentrowano się tylko na udzielanych odpowiedziach, pomijając kryterium ważności.

3.2.1. Cechy dobrego nauczyciela dydaktyka

Niezwykle ważnym problemem była aktywność uczniów podczas zajęć lekcyjnych. Zaobserwowano, że istnieją pewne różnice co do przejawianej podczas zajęć aktywności dziewczynek i chłopców. Wyniki zostały przedstawione poniżej na wykresie nr 1.

Wykres nr 1 Aktywność uczniów na lekcji



Źródło: badania własne

Niezwykle pocieszające jest, że nauczyciel stara się zaktywizować wszystkich uczniów, świadczyć o tym może fakt, że żadne dziecko nie zaznaczyło odpowiedzi „nie jestem aktywny, bo nauczyciel pyta zawsze te same osoby”, w związku z czym nie zostało to umieszczone na powyższym wykresie. Najwięcej uczniów (14 dla $N = 32$) twierdziło, że są aktywni ale tylko czasami. Można również zauważyć, że dziewczynki częściej wykazują aktywność podczas zajęć niż chłopcy.

W przypadku tego samego pytania nauczyciele ograniczyli się do trzech z pięciu możliwych odpowiedzi. Nikt z respondentów nie zaznaczył takich kategorii jak: „uczniowie są mało aktywni” i „klasa w ogóle nie wykazuje aktywności podczas

lekcji". Połowa ankietowanych (6 dla $N = 12$), w czym zaleźli się nauczyciele o stażu zawodowym nauczyciela dyplomowanego (2), kontraktowego (1), mianowanego (2) i stażysta (1), zaznaczyli, że „większość klasy jest aktywna”. Niewiele mniej (4), że „tylko część klasy jest aktywna”. W tym przypadku byli to: nauczyciel dyplomowany, mianowany i stażysty (2). Dwóch nauczycieli określiło aktywność uczniów w taki sposób, że „zwykle tylko te same osoby są aktywne”, byli to nauczyciele kontraktowi. Jak już wspomniano wcześniej, na korzyść nauczycielom tej placówki trzeba przyznać to, że potrafią wzbudzić do aktywności uczniów podczas trwania zajęć.

Można przypuszczać, że to w jaki sposób nauczyciel prowadzi lekcje i w jakim stopniu jest w stanie pobudzić zainteresowanie oraz zaktywizować uczniów podczas lekcji przekłada się na to, jak postrzegają go jego uczniowie, jaką mają na jego temat opinie, czy jest dobrym, czy złym nauczycielem. W związku z tym, jeżeli chodzi o cechy pożądane u dobrego nauczyciela dydaktyka to najczęstszym określeniem zaznaczanym przez uczniów (22 dla $N = 32$) było „cierpliwy”. Niewiele mniej dzieci zaznaczyło cechy „nie popełniający błędów” (19) i „mądry” (19). Takie odpowiedzi mogą świadczyć o tym, że dzieci cenią wiedzę jaką przekazuje im wychowawca i rozumieją, że nauczyciel „też jest człowiekiem” i ma prawo się mylić, ale oczekują tego samego od niego. Oczekują, aby nauczyciel był spokojny, cierpliwy wobec dzieci i pomagał im w ich indywidualnym „tempie” przyswajać materiał.

Kolejnymi cechami wybieranymi przez uczniów były „pracowity” (17), gdzie za tą cechą opowiedziało się siedem dziewczynek i dziesięciu chłopców oraz cecha „sprawiedliwy” (15). Tę cechę częściej zaznaczały dziewczynki (10). Badaczka zaintrygowana drugą cechą, gdyż taka częstotliwość jej wybierania może wskazywać na fakt, iż uczniowie chcą być postrzegani i traktowani tak samo jak każdy inny uczeń. Prawdopodobnie przeszkadza im, kiedy nauczyciel faworyzuje, bądź wręcz przeciwnie nadmiernie nie docenia, któregoś z uczniów.

Podobnie sytuacja kształtuje się wśród odpowiedzi udzielanych przez nauczycieli. Najczęściej wybierane były cechy „systematyczny” (7 dla $N = 12$) i „cierpliwy” (6). W przypadku pierwszej cechy została ona szczegółowiej opisana w paragrafie 3.3.1. *Cechy dobrego nauczyciela opiekuna/wychowawcy*. Natomiast „systematyczność” została usytuowana przez nauczycieli aż dwukrotnie na pierwszym miejscu pod względem ważności, dwukrotnie na trzecim, jednokrotnie na czwartym i tyle samo na piątym, najmniej ważnym.

Pytając dzieci o cechę najważniejszą, określającą nauczyciela dydaktyka większość (22 dla $N = 32$) zaznaczyła odpowiedź „to, co wie i potrafi przekazać dzieciom na lekcji”. Nieliczni (6) odpowiedzieli, że najważniejsze jest „to w jaki sposób prowadzi zajęcia”. Bardzo niewielu uczniów (4) za najistotniejsze uważa „to jak nauczyciel zachowuje się wobec uczniów”. Jak można zauważyć,

odpowiedzi wskazują na to, że uczniowie cenią nauczyciela wychowawcę głównie za jego wiedzę, czyli przygotowanie dydaktyczne.

Nauczyciele mieli zdecydowanie odmienne zdanie. Ponad połowa (8 dla N = 12) odpowiedziała, że najważniejsze jest „przygotowanie metodyczne, czyli umiejętności dydaktyczno-wychowawcze” (odpowiednik w kwestionariuszu ankiety dla uczniów „to w jaki sposób prowadzi zajęcia”). Cechę tę zaznaczali nauczyciele o stażu zawodowym nauczyciela dyplomowanego (1), kontraktowego (2), mianowanego (2) oraz stażysty (3). Niewielu (3) uznało, że cechami najistotniejszymi są „cechy osobowościowe” (u uczniów „to jak się zachowuje wobec uczniów”). W tym przypadku byli to: nauczyciel dyplomowany, kontraktowy i mianowany. Tylko jedna osoba, o stażu zawodowym nauczyciela mianowanego, w zupełnym przeciwieństwie do odpowiedzi udzielanych przez uczniów, zazaczyła, że najważniejsza jest „posiadana wiedza” („to, co wie i potrafi przekazać dzieciom na lekcji”).

Badacz poprosił również dzieci o zaznaczenie odpowiedzi określających dobrego nauczyciela. Należy tutaj wspomnieć, że dzieci nie zastosowały się do prośby o uwzględnienie kryterium ważności, dlatego przedstawiono odpowiedzi bez określania ich wagi. Zdecydowana większość uczniów objętych badaniem (28) odpowiedziała, że dobry nauczyciel to „taki, który ciekawie prowadzi zajęcia”. Więcej informacji dotyczących tego problemu przedstawiono poniżej w Tablicy nr 1 *Cechy dobrego nauczyciela dydaktyka w opiniach uczniów*.

Tablica nr 1 Cechy dobrego nauczyciela dydaktyka w opiniach uczniów

Cechy	Uczniowie		
	Dziewczynki	Chłopcy	Ogółem ¹³⁰
Taki, który dużo wymaga	3	4	7
Taki, który przerabia cały podręcznik	6	9	15
Taki, który ciekawie prowadzi zajęcia	15	13	28
Taki, który karze uczniów za brak wymaganej wiedzy	4	3	7
Taki, który każe uczniom robić wszystko samemu	5	1	6
Taki, który potrafi zainteresować ucznia jakimś tematem	15	11	26

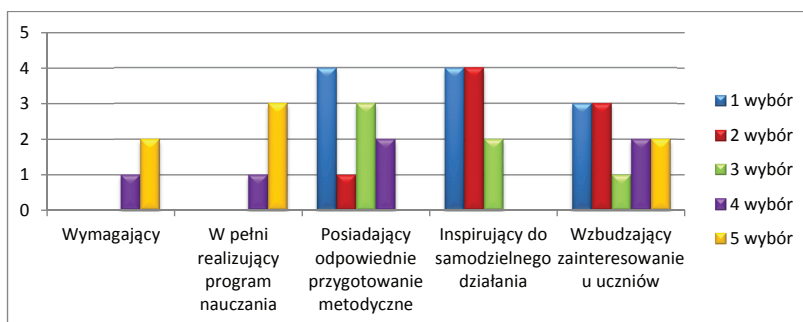
Źródło: badania własne

131 Liczba odpowiedzi nie sumuje się do liczby respondentów. Były to pytania wielokrotnego wyboru.

Z zaprezentowanych w tablicy odpowiedziach dostrzegamy, że najrzadziej wybieraną odpowiedzią (6 dla $N = 32$) było „*taki, który każe uczniom robić wszystko samemu*”. Można przypuszczać, że były to odpowiedzi uczniów słabszych, którzy nie radzą sobie na zajęciach i potrzebują więcej uwagi nauczyciela, choć badacz nie miał możliwości zweryfikowania tego, bowiem nie było to przedmiotem badań.

U nauczycieli w przypadku odpowiedzi na takie samo pytanie sytuacja kształtowała się nieco inaczej. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane poniżej na Wykresie nr 2 *Cechy dobrego nauczyciela dydaktyka w opiniach nauczycieli*.

Wykres nr 2 *Cechy dobrego nauczyciela dydaktyka w opiniach nauczycieli*



Źródło: badania własne

Najczęściej i w dodatku jako pierwszy wybór (4 dla $N = 12$) nauczyciele zaznaczali „*posiadający odpowiednie przygotowanie metodyczne*” i, znowu w przeciwieństwie do uczniów, „*inspirujący do samodzielnego działania*”. Warto tutaj zwrócić uwagę na fakt, że pierwszą wspomnianą wyżej i najczęściej wybieraną odpowiedź zwykle wybierali nauczyciele o stażu zawodowym nauczyciela kontraktowego (2) i mianowanego (2). W przypadku drugiej, najczęściej wybieranej odpowiedzi, byli to nauczyciele dyplomowani (2), nauczyciel mianowany (1) i stażysta (1). Natomiast najrzadszymi (1 dla $N = 12$) i prawie najmniej wartościowymi cechami według nauczycieli było „*wymagający*” i za tym stanowiskiem opowiadali się nauczyciele dyplomowani (2) i mianowany (1) oraz „*w pełni realizujący program nauczania*”, według nauczycieli o stażu zawodowym nauczyciela kontraktowego (2), mianowanego (1) i stażysty (1).

Zdumiewające może wydawać się to jak uczniowie w tak młodym wieku świadomi są, że nauczyciel, aby był skuteczny musi „*posiadać ogromną wiedzę*”. Za tym stwierdzeniem opowiedziała się zdecydowana większość uczniów (28 dla $N = 32$), w czym znajdowało się czternaście dziewczynek i tyle samo chłopców. Większość nauczycieli (10) również się z tym zgadza. Ponadto, aż czterech z nich usytuowało to stwierdzenie na pierwszym miejscu pod względem ważności,

trzech na drugim, dwóch na trzecim, jeden na czwartym. Nikt z nauczycieli nie zaznaczył tej odpowiedzi jako najmniej ważnej. Warto także wspomnieć, że nauczyciele zgodnie, jednogłośnie (12) zaznaczyli, że nauczyciel powinien „*ciągle podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, czyli realizować kursy, studia podyplomowe, szkolenia, itp.*”. Jednak pod względem ważności nie było to, aż tak istotnie. Tylko jeden stwierdził, że jest to najważniejsze. Dwóch umiejscowiło tę odpowiedź na drugim i dwóch na trzecim miejscu, aż pięciu na czwartym i jeden na ostatnim.

Następnym zagadnieniem poruszonym w kwestionariuszu ankiety były zajęcia dodatkowe. Ścisłej mówiąc, czy owe zajęcia w ogóle istnieją, jeżeli nie — dlaczego, a jeżeli tak — co to za zajęcia i jak często się odbywają. Jedynie czterech spośród ankietowanych uczniów ustawiło się za stanowiskiem, że takie zajęcia nie są dla nich organizowane, z czego troje respondentów to byli chłopcy. Niestety żaden nie uzasadnił swojej odpowiedzi. Jednak zdecydowana większość (28) odpowiedziało twierdząco. Większość (20) pisała o zajęciach wyrównawczych, zwanych w tej szkole podstawowej jako „zespół”. Warto zauważyć, że dziewczynki (12) częściej wskazywały tę kategorię niż chłopcy (8). Wymieniane były również zajęcia plastyczne (5) i muzyczne (3). Niezwykle interesujące jest to, że żaden chłopiec nie napisał, że w szkole organizowane są zajęcia muzyczne lub/i plastyczne. Można przypuszczać, że są to dziedziny mieszczące się bardziej w kręgu zainteresowań dziewczynek niż chłopców (szczególnie w tym wieku).

Co do częstotliwości występowania zajęć dodatkowych uczniowie mieli różne zdania. Nieco mniej niż połowa (15 dla $N = 32$) zaznaczyła, że zajęcia dodatkowe odbywają się dwa razy w tygodniu i tu odpowiedzi rozdzieliły się prawie po połowie: siedem dziewczynek i ośmiu chłopców opowiedziało się za tym stanowiskiem. Pięciu uczniów, z czego cztery dziewczynki i jeden chłopiec, twierdzi, że tylko raz w tygodniu, trzy dziewczynki, że aż trzy razy w tygodniu, i dwie, że jedynie raz w miesiącu. Taka rozbieżność może wynikać z tego, że różni nauczyciele prowadzą różne zajęcia dodatkowe, co wiąże się także z różną częstotliwością ich występowania, a badania zostały przeprowadzone wśród dwóch klas trzecich.

Nauczyciele w przypadku tego samego zagadnienia odpowiadali w następujący sposób. Jedynie dwóch nauczycieli przyznało, że nie organizują żadnych zajęć dodatkowych, a jako powód podali „*małe zainteresowanie uczniów tego typu zajęciami*”. Warto zaznaczyć, że byli to nauczyciele stażyści. Natomiast zdecydowana większość (10) odpowiedziało, że owszem prowadzi takie zajęcia i są to zajęcia wyrównawcze, tzw. „zespół” (8) i zajęcia artystyczne (3). Co do częstotliwości występowania wspomnianych zajęć, niewiele mniej niż połowa (5) zaznaczyła, że odbywają się one raz w tygodniu, trzech, że dwa razy w tygodniu, jeden — raz w miesiącu i jeden tylko wtedy kiedy zajdzie taka potrzeba.

Poruszono także problem pracy na ocenę, a precyzyjniej, czy dzieci chętnie pracują, kiedy wiedzą, że ich praca zostanie oceniona, czy wręcz przeciwnie. Zdecydowana większość uczniów (30) odpowiedziała twierdząco, jedynie dla dwóch uczniów z badanej populacji stanowiło to problem. A jak to widzą nauczyciele? Otóż zdają się potwierdzać odpowiedzi swoich wychowanków. Aż jedenastu nauczycieli objętych badaniem również odpowiedziało, że uczniowie lubią pracować na ocenę, a jedynie jeden, że jest odwrotnie.

Podsumowując, dobry nauczyciel - dydaktyk charakteryzuje się tym, że potrafi umiejętnie dostosować środki i sposób przekazu wiedzy i umiejętności tak, że jest on atrakcyjny i interesujący dla uczniów. A skoro nauczyciel zdobywa zainteresowanie uczniów, można sądzić, że sam proces edukacyjny staje się efektywniejszy. Ponadto, posiada sporą wiedzę ogólną. Potrafi rozbudzić aktywność w każdym uczniu i żadnego z nich edukacyjnie nie zaniedbuje. Zachowuje się w ten sam sposób w stosunku do uczniów słabszych i lepszych.

3.2.2. Bariery „bycia dobrym nauczycielem” - dydaktykiem

Istnieje wiele przeszkód utrudniających proces edukacyjny, jak to zostało przedstawione w rozdziale I, paragrafie 2.2. *Bariery w kontaktach nauczyciel — uczeń*. Pozytywnym natomiast jest fakt, że w placówce, w której zostały przeprowadzone badania nie wykryto ich aż tak wiele. Zarówno podczas przeprowadzania badań sondażowych, jak i już w późniejszej analizie zgromadzonego materiału zauważono, że negatywnych czynników przeszkadzających w relacjach nauczyciela z uczniem w tej placówce jest niewiele, w związku z czym (zwłaszcza uczniowie) nie potrafili ich wskazać.

Pierwszą barierą, na którą zwrócono uwagę była cecha „uparty”. Była ona najrzadziej wybierana w populacji uczniów (6 dla N= 32) w pytaniu dotyczącym cech pożądanых u nauczyciela. Cechę tę dwukrotnie zaznaczyły dziewczynki i czterokrotnie chłopcy. Można więc sądzić, że dzieci nie lubią nauczycieli, którzy są uparci, którzy nie potrafią dopuścić do siebie możliwości, że się mylą, a uczeń może mieć rację, tylko kolokwialnie mówiąc „z uporem maniaka” dążą do celu według własnych przekonań, nie słuchając przy tym nikogo.

Kolejną cechą wybieraną przez niewielkie grono uczniów (8) było „wymagający (surowy)”. Chłopcy (3) rzadziej zaznaczali tę cechę niż dziewczynki (5). Wydaje się, że jest to nieco bardziej złożone. Chyba każdy w swoim życiu miał zajęcia z nauczycielem wymagającym, do którego na zajęcia przychodziło się z bólem brzucha spowodowanym strachem i przez całe 45 minut modliło się w duchu: „żeby tylko mnie nie zapytał”. Byli to zazwyczaj nauczyciele nie tylko wymagający, ale przy tym niemili, nieuprzejmi, do których bano się odezwać słowem, nie wspominając już o poproszeniu powtórzenia czegoś kiedy nie zrozumiano jakiegoś zagadnienia. Taki nauczyciel był problematyczny, bo nie można było

z nim nawiązać dobrego kontaktu, a często on sam tego nie chciał. Warto, jednak zwrócić uwagę, że są nauczyciele wymagający, ale przy tym mili, uprzejmi, empatyczni. Takich nauczycieli się ceni, nawet jeśli nie w momencie uczestniczenia w jego zajęciach, bo zazwyczaj wymaga to wielkiego wysiłku, to po latach, kiedy dziękujemy mu za to, że czegoś nas nauczył. Być może mamy i w tym przypadku z opisaną sytuacją do czynienia.

Nauczyciele, podobnie do uczniów, za cechę nieistotną w zawodzie nauczyciela uznali „surowość”. Otóż, nikt z respondentów nie zaznaczył jej w swoich odpowiedziach. Jest to zdecydowanie cecha niepożądana u nauczyciela wychowawcy, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej. Dzieci w tym wieku potrzebują od nauczyciela wsparcia, pomocy, a przede wszystkim nauczyciel nie może być elementem w procesie edukacji, który zniechęci swoich wychowanków do kształcenia się.

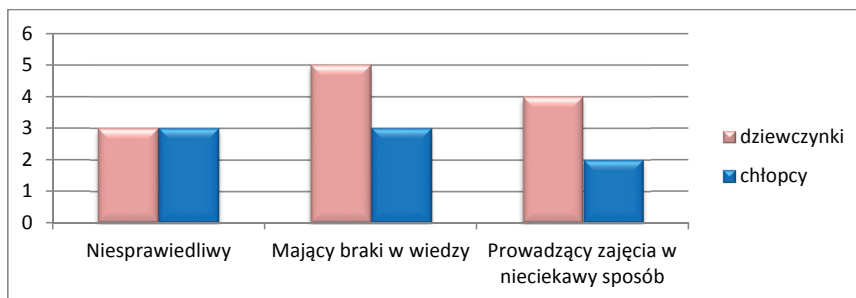
Dzieci bardzo nielicznie (6 dla N = 32) w pytaniu dotyczącym wskazania cech pozytywnie określających nauczyciela, wskazywały odpowiedź „taki, który karze uczniów za brak wymaganej wiedzy”. W związku z tym, że ta cecha była tak rzadko zaznaczana przez uczniów, można przypuszczać, że jest to cecha negatywna. Częstotliwość wskazywania przez uczniów tej cechy nie budzi absolutnie żadnego zaskoczenia. Powszechnie wiadomo, że lepiej jest nagradzać uczniów w momencie kiedy zrobią dobrze jakieś zadanie, motywować ich przez to do dalszego działania, do poznawania nowych wiadomości i umiejętności, niż za każdym razem kiedy czegoś nie zrobią, lub zrobią coś źle karać złymi ocenami, czy uwagami. Uczeń, który będzie miał już dziesięć ocen niedostatecznych i całe mnóstwo uwag negatywnych w dzienniczku nie przejmie się kolejną jedynką czy kolejną złą uwagą.

Odpowiedzi nauczycieli dotyczące tej samej kategorii zdają się potwierdzać przypuszczenia badacza. Tylko jeden z nich uznał, że jest to cecha ważna w pracy nauczyciela, ale należy dodać, że umiejscowił ją na ostatnim miejscu pod względem ważności.

Co do cechy „wymagający”, w odczuciu nauczycieli, jest to również mało istotna cecha, tak jak w przypadku odpowiedzi uczniów. Potwierdza to liczba zaznaczeń przy tej cesze. Niewielu nauczycieli (3) oznaczyło ją jako cechę istotną, w czym pod względem ważności zostały usytuowane przez jednego nauczyciela na czwartym miejscu, a przez dwóch na miejscu piątym.

W kwestionariuszu ankiety poproszono uczniów, aby wskazali cechy, które źle wpływają na osobę nauczyciela. Takie, które według nich przeszkadzają wychowawcy w dobrych kontaktach z uczniami. Wyniki zgromadzonych danych przedstawione zostały poniżej na Wykresie nr 3 *Niepożądane cechy u osoby nauczyciela w opiniach uczniów*.

Wykres nr 3 Niepożądane cechy u osoby nauczyciela w opiniach uczniów



Źródło: badania własne

Zaskakujące może wydawać się, że odpowiedzi uczniów co do cech niepożądanych rozłożyły się niemal w tej samej liczbie na wszystkie wymienione kategorie. „Mający braki w wiedzy”, jako jedyna odpowiedź została wybrana częściej (8 dla $N = 32$) od pozostałych. Takie odpowiedzi mogą świadczyć o tym, że tak naprawdę dla każdego ucznia co innego stanowi przeszkodę w osobie nauczyciela. Każdy człowiek posiada inną odporność na stres, każdy inaczej przeżywa swoje porażki, każdy ma inną sferę emocjonalną, dlatego też coś, co dla jednego wydaje się błahę, dla drugiego może być „murem” nie do przekroczenia. Prawdopodobnie dlatego uczniowie wybierali tak różnie spośród możliwych odpowiedzi, ale nie oznacza to wcale, że któreś z tych cech są mniej ważne od innych. Chyba wszystkie wymienione odpowiedzi są zdecydowanie niepożądane w zawodzie nauczyciela wychowawcy wczesnej edukacji.

Zapytano również uczniów, czy lubią chodzić do szkoły. Większość (24) odpowiedziała twierdząco, w czym znajdowało się trzynaście dziewczynek i jedenastu chłopców. Istotnym jest przytoczenie wypowiedzi reszty, która odpowiedziała negatywnie. Wymieniali oni takie przyczyny jak: „w szkole jest nudno” (3) - tym uzasadnieniem posłużyli się dwaj chłopcy i jedna dziewczynka, „trzeba się uczyć” (2) — jedna dziewczynka i jeden chłopiec oraz „trzeba rano wstawać” (6) — trzy dziewczynki i trzech chłopcy.

Poruszając tę samą kwestię w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli uzyskano podobne odpowiedzi. Tak, jak w przypadku odpowiedzi uczniów zdecydowana większość nauczycieli (10 dla $N = 12$) uważa, że uczniowie chętnie przybywają do placówki szkolnej. Pozostali (2) jako uzasadnienie odmiennego zdania podali „brak chęci do nauki”. Jak wiemy jest to powszechny problem, nie tylko w klasach młodszych, ale w starszych również, a może przede wszystkim. Dlatego zadaniem nauczyciela jest przekazywanie wiedzy i umiejętności w sposób na tyle interesujący i ciekawy, aby uczniowie chętnie przychodzili na zajęcia, a uczenie się sprawiało przyjemność, a nie przykre wydarzenie.

3.3. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza

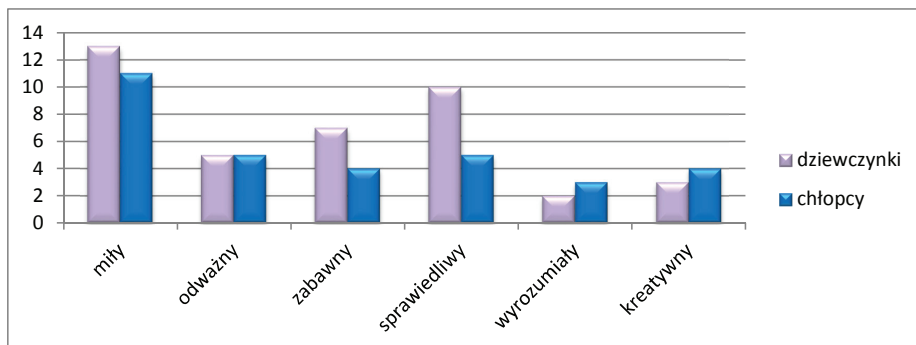
W oparciu o ankiety przeprowadzone z uczniami klas trzecich szkoły podstawowej i nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej spróbowano dokonać analizy jak jest rozumiana i realizowana przez nauczyciela funkcja opiekuńczo-wychowawcza, która niepodważalnie stanowi ważny element w edukacji wczesnoszkolnej oraz jakie są cechy dobrego nauczyciela/opiekuna/dydaktyka, a także bariery przeszkadzające dobrej relacji uczeń — nauczyciel. Pytania stawiane w kwestionariuszu ankiety dotyczyły takich problemów: pożądane i niepożądane cechy dobrego nauczyciela wychowawcy, radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo, przejawów zainteresowania się przez nauczyciela środowiskiem pozaszkolnym swoich wychowanków, relacji nauczyciela z rodzicami, czy szeroko rozumianych wycieczek klasowych.

Muszę jeszcze zaznaczyć, że wiele dzieci nie zastosowało się do mojej prośby o uwzględnienie kryterium ważności w pytaniach 1, 3, 4 i 5. W związku z tym podczas analizy zgromadzonego materiału, w przypadku uczniów pominięto to kryterium i skoncentrowano się na samych odpowiedziach.

3.3.1. Cechy dobrego nauczyciela/opiekuna/wychowawcy

Z analizy badań prowadzonych wśród uczniów wynika, że najbardziej pożądaną cechą wychowawczą nauczyciela jest to, aby był on „*miły w kontaktach z uczniami*” (24 dla N = 32). Nie jest to wynik nazbyt zaskakujący z uwagi na to, że dzieci w tym wieku są szczególnie wrażliwe na wszelką nieuprzejmość wobec nich, nie wspominając już o fakcie, że nawet dorośli lepiej się czują w towarzystwie osób, które są empatycznie, a nie wrogo nastawione. Natomiast najrzadziej wybieraną cechą (6 dla N = 32) była cecha „*wyrozumiały*”. Cecha ta zwróciła uwagę badacza, ponieważ może to wskazywać na fakt, że dzieci cenią sprawiedliwość i są świadome tego, że trzeba brać konsekwencje za popełnione czyny, a nie liczyć na wyrozumiałość. Jeżeli moje przypuszczenia są słuszne to bardzo dobrze świadczy to o wychowawcy i rodzicach tych uczniów. Szczegółowe dane co do cech poświadczonych u nauczyciela i częstotliwości ich wyboru podano na wykresie poniżej.

Wykres nr 4 Pożądane cechy opiekuńczo-wychowawcze u nauczyciela w opiniach uczniów



Źródło: badania własne

Niektóre z cech celowo pominięto. Zostały one zaprezentowane wcześniej w paragrafie 3.2.1. Odpowiedzi na postawione pytanie nie uzyskano jedynie od jednego respondenta - ucznia. Należy również wspomnieć, że badacz posłużył się tutaj cechami ukazanyymi w kwestionariuszu ankiety dla nauczyciela.

Natomiast jeżeli chodzi o odpowiedzi nauczycieli na to samo pytanie, to najczęstszą (9 dla N=12) odpowiedzią była „kreatywność”. Jednak nikt z respondentów nie zaznaczył tej cechy jako najważniejszej, ale również nikt nie zaznaczył jej, jako najmniej ważnej. Zadowolający jest fakt, iż drugą najczęściej wybieraną cechą (8) była „odpowiedzialność”. Tym więcej, iż była ona trzykrotnie zaznaczona jako cecha najważniejsza w pracy nauczyciela. Fakt, że nie wybrano jej ani razu jako najmniej ważną może tylko podkreślać jak jest ona ważna, a nawet nieodzowna w tym zawodzie.

Kolejnymi ważnymi cechami wybieranymi przez nauczycieli było „poczucie humoru” (7) i „sprawiedliwość” (7). Mimo, iż tak często cecha „poczucie humoru” została wybierana, to zauważyć trzeba, że nie była ona zaznaczana jako pierwsza, druga, ani nawet trzecia. Dwóch spośród respondentów zaznaczyło ją jako czwartą w kolejności, a aż pięciu jako ostatnią — najmniej ważną. Takie odpowiedzi mogą świadczyć o tym, że nauczyciele świadomi są, iż ta cecha pomaga w kontaktach z uczniami i na pewno jest to czynnik, przez który mogą stać się bardziej lubiani, ale nie powinno się to przekładać nad inne, zdecydowanie ważniejsze cechy. W przypadku określenia osoby nauczyciela jako „sprawiedliwy” sytuacja wygląda trochę inaczej. Jedynie dwóch nauczycieli zaznaczyło ją jako najistotniejszą, kolejnych dwóch wybrało ją jako drugą. Niepokojące może się wydawać to, że nauczyciele tak mało przywiązują wagę do sprawiedliwego traktowania i oceniania swoich uczniów. Więcej informacji na temat cech pożądanych u nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, z uwzględnieniem kryterium ważności wyboru, pokazano w tablicy poniżej.

Tablica nr 2 Pożądane cechy opiekuńczo-wychowawcze u nauczycieli w opiniach nauczycieli

	odpowiedzialny	cierpliwy	Odnaczający się wysoką kulturą osobistą	uprzejmy	Pewny siebie	Posiadający mądrość życiową	Z poczuciem humoru	inteligentny	sprawiedliwy	wyrozumiały	empatyczny	pobłażliwy	kreatywny
I wybór	3	2	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-
II wybór	2	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	4
III wybór	1	2	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	2
IV wybór	1	1	-	-	-	1	2	-	1	-	2	-	3
V wybór	-	1	3	2	-	-	5	-	1	1	-	-	-
Ogółem ¹³¹	8	6	3	3	1	2	7	0	7	2	2	0	9

Źródło: badania własne

132

Analizując dane zamieszczone powyżej można zauważyć, że nikt z respondentów nie zaznaczył w swoich odpowiedzi cechy „inteligentny” oraz „pobłażliwy”.

Analiza informacji pozwala również zauważyć, że większość ankietowanych uczniów (24 dla N = 32) ceni sobie nauczyciela, „do którego może się zwrócić z każdym problemem”. Jest to fakt niezwykle pocieszający, ponieważ to oznacza, że istnieje bardzo dobra relacja między nauczycielem a uczniem, co na pewno w dużym stopniu ułatwia prace nauczycielowi, nie tylko pod względem dydaktycznym, ale i wychowawczo-opiekuńczym.

Przypuszczenie to, nie do końca znajduje potwierdzenie w odpowiedziach nauczycieli. Owszem, większość z nich (8 dla N = 12) zaznaczyło tę kategorię, ale niestety żaden nie uznał, iż jest to cecha najważniejsza dla dobrego nauczyciela. Jeden umiejscowił ją na drugim miejscu względem ważności, trzech na trzecim miejscu, trzech kolejnych nauczycieli na czwartym miejscu i tylko jeden (lub aż jeden) respondent uznał, że jest to cecha najmniej istotna dla zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Ponad połowa (19) ankietowanych dzieci uważa, że dobry nauczyciel to „taki, którego uczniowie lubią”. Jest to na pewno czynnik, który pozwala na bardziej

132 Liczba odpowiedzi nie sumuje się do liczby respondentów. Były to pytania wielokrotnego wyboru.

efektywne nauczanie i wychowanie, ale nie jest czynnikiem decydującym o owej efektywności. Liczba pozytywnych odpowiedzi na to zagadnienie raczej nie budzi zaskoczenia.

Podobne stanowisko w tej kwestii prezentowali nauczyciele. Niewiele mniej niż połowa (5) zaznaczyło ten czynnik jako decydujący dla osoby dobrego nauczyciela opiekuna. Jednakże, aż czterech z nich uznało go jako najmniej istotny, a tylko jeden zamieścił go na drugim miejscu.

Zdumiewać może, że tak niewielu uczniów (12) uznało, że dobry nauczyciel powinien „wyznawać i przekazywać wartości wyższe, takie jak patriotyzm, wiara czy szacunek do drugiego człowieka”. Połowę z nich stanowili chłopcy i połowę dziewczynki. Może to wskazywać na to, że uczniowie w tym wieku nie przywiązują do tych wartości większej wagi. Ale, czy w dzisiejszym świecie pełnym rosnącej przemocy, nie tylko w świecie rzeczywistym, ale również w świecie bajek dla dzieci jest to aż tak zaskakujące? W telewizji ciągle słyszy się o wszelkich aktach przemocy wobec drugiego człowieka. Niestety znacznie mniej mówi się o tych dobrych aspektach, czynach i ludziach, którzy głoszą wartości patriotyczne i moralne. Wydawać mogłoby się, iż te odpowiedzi nie oznaczają, że nauczyciele w tej placówce nie wyznają wartości patriotycznych, czy nie szanują innych ludzi, a raczej dzieci nie są do końca świadome tego co to właściwie oznacza. Ale czy rzeczywiście?

Objęci badaniem nauczyciele zdają się potwierdzać te przypuszczenia. Większość respondentów (8 dla N = 32) wskazało tę cechę w swoich odpowiedziach i aż trzech uznało ją jako kluczową, jedna uważa ją za drugą najważniejszą w kolejności, trzech umiejscowiło ją na trzecim i jedna na czwartym miejscu. Ponadto, pocieszające może być to, że nikt z pośród ankietowanych nauczycieli nie uznał „wyznawania i przekazywania uczniom wartości wyższych” jako najmniej ważne.

Pytając uczniów o to jaki powinien być dobry nauczyciel, zdecydowana większość (30) odpowiedziała, że „miły i kulturalny”. Jak już wcześniej wspomniano, nie budzi to zaskoczenia, a tylko potwierdza przypuszczenia badacza. Niewiele mniej osób (29) zaznaczyło, iż ważną cechą jest to, aby nauczyciel, wychowawca „potrafił przyznać się do własnego błędu”, co może wskazywać na fakt, iż dzieci w tym wieku są świadome, że nauczyciel jest również tylko człowiekiem i ma prawo się mylić oraz na to, że nie osadzają faktu, iż nauczyciel może nie znać odpowiedzi na jakiś problem.

Dość liczna populacja ankietowanych dzieci (16) uznała, iż aby nauczyciel mógł być nazwany dobrym nauczycielem powinien „angażować się w działalność szkoły, jak i poza nią”. Należy zwrócić uwagę, że zdecydowana większość dzieci, którzy zaznaczyli tę odpowiedź (12) to byli chłopcy, a niewielką liczbę stanowiły dziewczynki (4). Może to oznaczać, że dzieci, a szczególnie chłopcy, przejawiają

szczególną chęć do wszelkich zajęć szkolnych oraz pozaszkolnych i chciałyby w takich zajęciach uczestniczyć. Być może nauczyciele powinni zadbać o to, aby takie zajęcia powstały, lub jeżeli już są, poszerzyć ich zakres.

Niespełna połowa ankietowanych (15) uważała, że nauczyciel powinien „*traktować uczniów jak swojego kolegę czy koleżankę, tzn. np. możliwość zwracania się ucznia do nauczyciela po imieniu*”. Tak samo w tym przypadku, częściej za ta odpowiedzią opowiadali się chłopcy (9) niż dziewczynki (6). Kategoria ta mogła wydać się dzieciom niezwykle interesująca, choć niepraktykowana, jak zaobserwowano podczas badania, w owej placówce. Może to oznaczać, że uczniowie chcieliby, aby tak było, ale nie znają takiego postępowania z własnego doświadczenia.

Mniej niż połowa (13 dla N = 32) nie chce, aby nauczyciel „*interesował się ich życiem szkolnym i pozaszkolnym*”. Można podejrzewać, że były to dzieci nieśmiałe i zamknięte w sobie. Ciekawe może wydać się to, że zdecydowanie częściej dziewczynki (10) wybierały tę odpowiedź niż chłopcy (3).

Natomiast w przypadku tego samego pytania zadawanego nauczycielem, odpowiedzi udzielano następująco: zdecydowana większość (10 dla N = 12) uznała, iż aby nauczyciela można było nazwać dobrym w tym co robi, powinien on wykonywać swój zawód „*z powołania*”. Istotny jest tutaj również fakt, że aż pięciu spośród nich uznało to za decydujące, a tylko jedna osoba za najmniej ważne. Niewiele mniej (8 dla N = 12), że taka osoba powinna „*odznaczać się wysoką kulturą osobistą*”. Jeden z respondentów uznał to za cechę kluczową. Oczywiście są to czynniki niezwykle istotne, ponieważ to jak nauczyciel się zachowuje i co reprezentuje swoją osobą przejawia się w zachowaniach uczniów.

Niewiele mniej niż połowa (5) uważała, że dobry nauczyciel to taki, który jest „*krytyczny wobec siebie samego*” i tyle samo (5) odpowiedziało, że dobry nauczyciel powinien „*traktować uczniów po partnersku*”, lecz w tym przypadku ważne jest aby zaznaczyć, że aż trzech uznało to jako cechę najmniej istotną.

Niewielu (4) ankietowanych głosiło bardziej tradycyjne podejście do pracy z uczniami. Uważali oni bowiem, że należy „*zachować dystans z uczniami*”. Tę cechę zaznaczyli nauczyciele dyplomowani (1), kontraktowi (1) i stażyści (2). Pociuszające może być w tym przypadku to, że nikt nie uznał tego za najważniejsze, a dwie osoby oznaczyły to jako najmniej ważne.

Zaskakujące może wydawać się, że tak niewielu respondentów (3) uważało, że nauczyciel powinien cechować się „*nienaganną postawą etyczną i moralną*” oraz tyle samo (3), że dobry nauczyciel to taki, który „*angażuje się w działalność społeczną, religijną i polityczną*”. Mimo, iż były to odpowiedzi pod względem ważności usytuowane na pierwszych i drugich miejscach, to i tak zdumiewające jest, że tak niewielu nauczycieli przywiązuje do tego wagę. Przecież nie można uczyć kogoś zasad moralnych i etycznych oraz tego, że należy brać czynny udział

w życiu społecznym, jeżeli samemu się w to nie wierzy i nie podejmuje żadnych działań.

W jednym z kolejnych pytań poproszono uczniów, aby w kilku zdaniach opisali swojego wychowawcę. Do prośby nie zastosowało się jedynie czterech respondentów. Na podstawie opisów wyodrębnić można dwie ich kategorie. Pierwszą stanowią cechy osobowościowe i tu pojawiały się takie określenia jak „*mity*” (20 dla N = 32), które pojawiało się już wcześniej, „*fajny*” (12), i „*nerwowy*” (7) co nie jest cechą odpowiednią dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wręcz przeciwnie powinien on być bardzo cierpliwy, nie może zbyt szybko się denerwować. Niewielu spośród ankietowanych dzieci (6) nazwało swojego wychowawcę „*sprawiedliwym*” i „*zabawnym*”. Bardzo niewielu (4) uczniów użyło sformułowania „*najlepszy nauczyciel*”. Również niewielka liczba respondentów (2) opisała wychowawcę jako „*opiekuńczego*”. Są to bardzo przyjemne określenia, które na pewno sprawiłyby przyjemność każdemu nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej. Szkoda tylko, że zostało ono przedstawione przez tak niewielką liczbę badanych.

Wymieniana już wcześniej cecha — „*nerwowy*” — odnosi się również do drugiej kategorii odpowiedzi uzyskiwanych od respondentów. Mianowicie — kategorii określającej przygotowanie metodyczne. Jak już wspomniano można tutaj również zaliczyć cechę „*cierpliwy*”. Dzieci określały „także swojego wychowawcę jako „*dobrze uczącego*” (10). Tak mała liczba uczniów udzielających takiej właśnie odpowiedzi może świadczyć o tym, że albo nauczyciel jest słabym metodykiem, albo więcej uwagi kieruje na uczniów lepszych, szybciej przyswajających wiedzę. Kilka razy (5) pojawiało się także określenie „*mądry*”.

Natomiast nauczyciele opisując co, według nich, decyduje o pozytywnym odbieraniu osoby nauczyciela przez wychowanków, ograniczyli się jedynie do dwóch kategorii odpowiedzi. Tak mała liczba może wynikać z tego, że od aż pięciu z nich nie uzyskano odpowiedzi. Połowa ankietowanych (6 dla N = 12) uważa, że decydującym czynnikiem pozytywnego odbierania osoby nauczyciela jest to „*w jaki sposób nauczyciel zachowuje się wobec uczniów*”. W ten sposób odpowiedzieli nauczyciele o stażu zawodowym nauczyciela dyplomowanego (1), kontraktowego (2), mianowanego (2) oraz stażysty (1). Niewiele mniej nauczycieli (5) uważa, że jest to „*przygotowanie metodyczne*”. W tym przypadku był to jeden nauczyciel dyplomowany, dwóch kontraktowych, jeden mianowany i dwóch stażystów.

W pracy rozważono również problem radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo. Odpowiedzi uczniów i nauczycieli na wspomniany wyżej problem przedstawiam poniżej w Tablicy nr 3 *Reakcja nauczyciela w sytuacjach trudnych*.

Tablica nr 3 Reakcja nauczyciela w sytuacjach trudnych

Sposób reakcji Respon- denci	System kar i nagród	Rozmowa z uczniem	Wpisanie uwagi do dzienniczka	Wezwanie rodziców na rozmowę	Odesłanie ucznia do pedagoga szkolnego
uczniowie	-	16	14	2	-
nauczyciele	2	8	3	-	-
Ogółem	2	24	17	2	-

Źródło: badania własne

Najczęściej stosowanym sposobem radzenia sobie w sytuacjach trudnych przez nauczyciela jest rozmowa z uczniem. Potwierdzają to zarówno odpowiedzi nauczycieli, jak i uczniów. Natomiast w ogóle nie stosuje się odsyłania ucznia do pedagoga szkolnego. Należy zatem przypuszczać, że nauczyciele z tej placówki w sytuacjach problemowych sami radzą sobie z trudnościami.

Poruszony został również problem zainteresowania wychowawcy sytuacją domową uczniów oraz zainteresowanie rodziców/opiekunów tym co dzieje się w szkole. Ponad połowa dzieci (19 dla N = 32) odpowiedziała, że ich wychowawca „nie interesuje się ich życiem rodzinnym”, a jedynie niewielka liczba (12) odpowiedziała twierdząco. Natomiast, zdecydowana większość nauczycieli (10 dla N = 12) potwierdza, że „interesuje się środowiskiem rodzinnym swoich wychowanków” i jedynie dwóch (lub aż dwóch) twierdzi, że tego nie robi. Takie odpowiedzi mogą świadczyć o tym, że albo nauczyciele rzeczywiście są zainteresowani życiem rodzinnym swoich wychowanków, a dzieci tego nie zauważają lub mają inny pogląd na to jak to zainteresowanie się objawia. Może to również znaczyć, że owo zainteresowanie środowiskiem domowym istnieje w niewielkim stopniu, a nauczyciele odpowiedzieli inaczej, gdyż są świadomi, że jest to postawa bardzo pożądana i akceptowana w środowisku pedagogicznym.

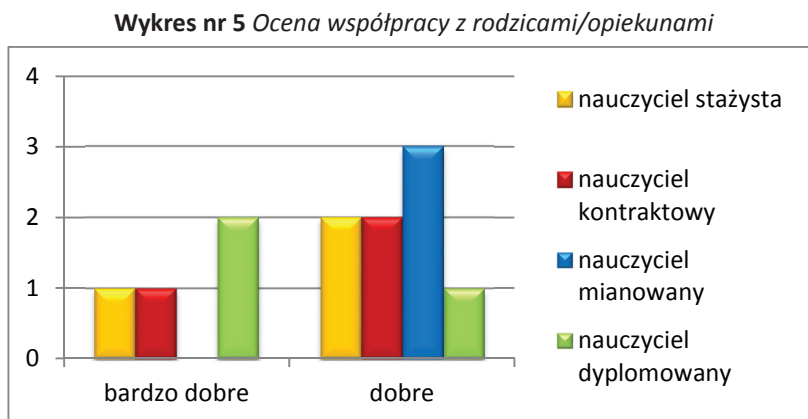
Jeżeli, natomiast chodzi o zainteresowanie rodziców/opiekunów tym co dzieje się w szkole to odpowiedzi kształtowały się następująco: z punktu widzenia uczniów, niemal wszyscy (31) twierdzili, że ich rodzice okazują to zainteresowanie, a jedynie jedna osoba, że nie. Nauczycieli zapytano, czy uważają, że rodzice/opiekunowie powinni uczestniczyć w życiu szkoły oraz, czy współpraca z rodzicami ma dla nich znaczenie i wszyscy odpowiedzieli twierdząco. Swoje zdanie uzasadniając tym, że „pozwala to lepiej poznać środowisko ucznia” (7 dla N = 12), o czym była mowa wcześniej, a także dlatego, że „pozwala to na lepszy przepływ informacji” (6) oraz „integruje klasę” (4).

U dzieci zdania w tej kwestii były podzielone. Połowa (16 dla N = 32) uważała, że nie jest ważne, aby rodzice i wychowawca współpracowali ze sobą. Druga

połowa (16) uważała, że jest to bardzo istotne i argumentuje swoją odpowiedź tym, że dzięki dobrej współpracy rodzice/opiekunowie, „*lepiej orientują się jak ich dziecko zachowuje się w szkole*” (6). Większość uczniów (26) nie uzasadniła swojego stanowiska.

Z analizy ankiet wynika, że rodzice/opiekunowie uczniów akceptują nauczycieli pracujących z ich dziećmi. Potwierdzają to wyniki z przeprowadzonych ankiet. Zdecydowana większość (30) dzieci zaznaczyła, że nauczyciel jest akceptowany przez ich rodziców/opiekunów. Można przypuszczać, że ta akceptacja wynika z wcześniej już wspomnianego kontaktu między wychowawcą a rodzicami/opiekunami.

Natomiast nauczycieli poproszono o ocenę współpracy z rodzicami/opiekunami. Wyniki przedstawiono na Wykresie nr 5 *Ocena współpracy z rodzicami/opiekunami*.



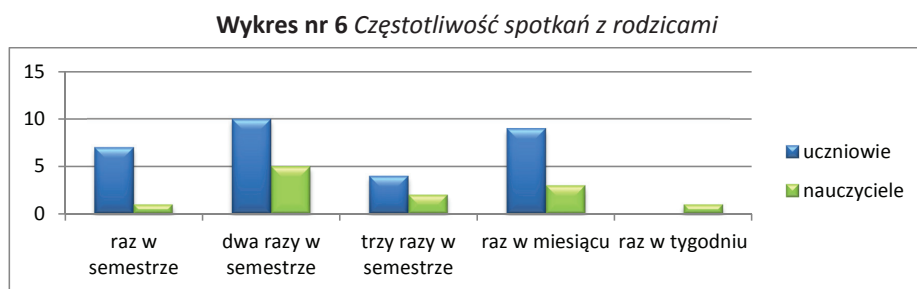
Źródło: badania własne

Można zauważyć, że najwięcej nauczycieli (8 dla $N = 12$) określiło swoją współpracę z rodzicami/opiekunami jako dobrą, z czego troje to byli nauczyciele o stażu nauczyciela mianowanego. Nikt z objętych badaniem nauczycieli nie zaznaczył odpowiedzi oceniającą współpracę z rodzicami/opiekunami jako „*złą*”, ani, że tej „*współpracy w ogóle nie ma*”.

Respondentów zapytano również, czy wychowawca kontaktuje się z rodzicami/opiekunami, także poza tak zwanymi wywiadówkami i jeżeli tak, to w jakich sytuacjach najczęściej. Populacja nauczycieli jednogłośnie odpowiedziała, że tak. Jako przyczyny tych kontaktów podali „*sytuacje problemowe*” (6), gdzie wymienili „*złe oceny, negatywne relacje z innymi uczniami czy nieobecności*”. Druga z przyczyn to „*imprezy szkolne i klasowe*” (4), a ostatnia to „*kontakt w celu informacyjnym*” (3). Część nauczycieli (4) nie uzasadniło swojej odpowiedzi.

W przypadku uczniów i tego samego problemu połowa z nich (16 dla $N = 32$) odpowiedziała, że poza wywiadówkami wychowawca nie kontaktuje się z rodzicami/opiekunami. Niewiele mniej (14) odpowiedziało, że takie kontakty występują, a ich powód to zazwyczaj „*złe zachowanie ucznia*” (5). Dość duża liczba respondentów (9) nie uzasadniła swojej odpowiedzi, a dwóch w ogóle nie zaznaczyła odpowiedzi.

Kolejnym problemem jaki poruszono w ankiecie była częstotliwość organizowania przez nauczycieli spotkań z rodzicami/opiekunami. Wśród uczniów, dwóch nie odpowiedziało na to pytanie. Odpowiedzi reszty respondentów zaprezentowano poniżej na Wykresie nr 6 *Częstotliwość spotkań z rodzicami/opiekunami*.



Źródło: badania własne

Zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów najczęściej zaznaczana odpowiedzią było „*dwa razy w semestrze*”. Należy tutaj zaznaczyć, że badaczowi chodziło o wszystkie rodzaje spotkań.

Wspólne pozaszkolne wyjścia mogą wzmacniać relację nauczyciela — wychowawcy z uczniami i z ich rodzicami, dlatego spośród problemów jakie interesują badacza znalazła się również kwestia wycieczek szkolnych i klasowych, zarówno tych jednodniowych do instytucji kulturalnych, jak kilkudniowych do innych miast Polski lub za granicą. Odpowiedzi dotyczące częstotliwości występowania tych pierwszych (jednodniowych) zaprezentowane zostały w Tablicy nr 4 *Częstotliwość występowania wycieczek do instytucji kulturalnych*.

Tablica nr 4 *Częstotliwość występowania wycieczek do instytucji kulturalnych*

	Raz w miesiącu	Raz na 3 miesiące	Raz na pół roku	Raz w roku	Nigdy
Uczniowie	2	16	9	3	-
Nauczyciele	-	2	9	1	-
Ogółem	2	18	18	4	-

Źródło: badania własne

Jak można zauważyć, wycieczki do instytucji kulturalnych w tej placówce organizowane są według większości respondentów (36) raz na 3 miesiące lub raz na pół roku (18).

Natomiast, jeżeli chodzi o wycieczki kilkudniowe do innych miast w Polsce lub za granicą to nauczyciele jednogłośnie odpowiedzieli, że „*co roku zabierają swoją klasę na przynajmniej jedną wycieczkę*”. Uczniowie mieli podobne zdanie. Ponad połowa (22 dla N = 32) potwierdziła odpowiedzi nauczycieli, w czym znajdowało się trzynaście dziewczynek i dziewięciu chłopców. Kilku uczniów (5) twierdziło, że wychowawca „*organizuje wycieczki, czasami nawet kilka razy w roku, ale tylko wtedy kiedy sami o to poproszą*”. Warto zaznaczyć, że tę odpowiedź zaznaczyły wyłącznie dziewczynki. Niewielu uczniów (4) zaznaczyło, że wycieczki „*nigdy nie są organizowane*”. W tym przypadku byli to sami chłopcy. Od dwóch respondentów nie uzyskano odpowiedzi.

Istotnym jest również, czy nauczyciel podczas organizacji i samego przebiegu wycieczki może liczyć na wsparcie rodziców/opiekunów swoich uczniów. Pytając o to, czy rodzice chętnie angażują się w organizację imprez szkolnych i klasowych oraz wycieczek zaskakujące może wydawać się, że w opiniach wszystkich nauczycieli (12) rodzice/opiekunowie niezwykle chętnie oferują swoją pomoc i równie chętnie zgłaszają się na ochotnika jako dodatkowy opiekun. Wśród uczniów zdania były podzielone. Większość (20 dla N = 32) potwierdzała, że owszem rodzice pomagają podczas organizacji ale już mniej chętnie wyjeżdżają wraz z wycieczką jako opiekun (17). Dość liczna populacja (12) ujawniła, że ich rodzice nie pomagają przy stronie organizacyjnej wycieczek szkolnych oraz że ich rodzice/opiekunowie nie chcą być opiekunami podczas trwania wycieczek (15).

Jako pytanie podsumowujące postanowiono poprosić nauczycieli, aby napisali jak według nich oceniają ich uczniowie. Niestety nie były to odpowiedzi zbyt obszerne. Zdecydowana większość (9 dla N = 12) napisała, że uważa, że „*dzieci postrzegają jego osobę w sposób pozytywny*”, niewielka liczba (2), że „*uczniowie mają go za wymagającego*”. Od dwóch respondentów nie uzyskano odpowiedzi.

3.3.2. Bariery „bycia dobrym nauczycielem/opiekunem/wychowawcą”

Tak, jak w przypadku analizy wyników badań barier związanych z funkcjonowaniem dydaktycznym, tak w przypadku tych opiekuńczo-wychowawczych, zauważyć można niewiele przeszkód w relacjach wychowawca — wychowanek w placówce, w której zostały przeprowadzone badania. Znacznie mniej nawet niż w przypadku barier opisanych w paragrafie 3.2.2. *Bariery bycia dobrym nauczycielem dydaktykiem*.

Można tutaj wymienić cechy, które uczniowie zaznaczali w przypadku pytania o niepożądane cechy nauczyciela, takie jak: „*niesprawiedliwość*” (6), którą można zaliczyć do błędów popełnianych zarówno w kwestiach dydaktycznych, jak

i opiekuńczo-wychowawczych. Wielokrotnie już powtarzano w pracy badawczej tę cechę jako szczególnie nie lubianą przez uczniów, co też nie budzi większego zaskoczenia, ponieważ nikt nie lubi być traktowany gorzej od innych.

Kolejną cechą wyróżnioną przez uczniów jest „*brak zaangażowania w pracy z uczniami*” (7). Chodzi tutaj o wszelkie aspekty ściśle związane z wychowawczą funkcją nauczyciela. Mianowicie o brak zaangażowania, pasji, pobudzania zainteresowania, naturalnej ciekawości swoich uczniów podczas lekcji, jak i nie organizowanie im wycieczek, imprez klasowych i szkolnych, takich jak: Dzień Matki, bale karnawałowe, topienie Marzanny, itp. Przez takie proste, a niezwykle atrakcyjne dla uczniów czynności, można sobie w łatwy sposób ulepszyć, pogłębić relacje z nimi.

Niezwykle istotną kwestią jest „*karanie uczniów bez powodu*”. Co prawda niewielka liczba respondentów (6 dla N = 32) wskazała tę cechę, ale warta jest ona przytoczenia. Nauczyciel przychodząc do pracy powinien zapomnieć o wszystkim co działo się w jego życiu poza szkołą. Jego emocje, a zwłaszcza zdenerwowanie nie może być odczuwalne dla dziecka. Powinno ono mieć jasno ustalone granice i nie można dopuścić się sytuacji, kiedy jednego dnia za ten sam postępek dostanie srogą karę, a innego tylko delikatną reprimendę. Nauczyciel wchodząc do klasy lekcyjnej nie może dać po sobie poznać, że tego dnia ma zły dzień. Musi być nad wyraz „czujny”. Nie obnosić się ani ze zbyt wielkim entuzjazmem, ani ze zbyt wielką srogością.

Nauczyciele także jednogłośnie stwierdzili, że „*brak zaangażowania w pracy z uczniami*” jest barierą niezwykle istotną. Przy czym dwóch z nich usytuowało tę odpowiedź na miejscu pierwszym względem ważności, dwóch na miejscu drugim, czterech na miejscu trzecim, trzech na czwartym i tylko jeden nauczyciel na miejscu ostatnim, czyli najmniej istotnym.

Niemniej rzadko (11 dla N = 12) nauczyciele zaznaczali, wspominaną już wielokrotnie cechę „*niesprawiedliwość*”. W tym przypadku aż czterokrotnie ta cecha znalazła się na pierwszym miejscu względem ważności, raz na miejscu drugim, znowu czterokrotnie na miejscu trzecim, raz na czwartym i raz na miejscu piątym.

Ważną cechą przeszkadzającą w przebiegu prawidłowej relacji na linii nauczyciel — uczeń jest „*niekonsekwencja*”. Dzieci bardzo szybko wychwytyją takie nieścisłości. Niestety żaden z nauczycieli nie uznał, że jest to cecha zasługująca na pierwsze miejsce względem ważności. Trzech uznało ją za cechę drugoplanową, jeden — trzecioplanową, trzech — czwartoplanową.

Kolejną cechą, wyróżnioną co prawda przez niewielkie grono (2) wychowawców, ale jednak, jest „*zachowanie dystansu w kontaktach z uczniami*”. Obie odpowiedzi zostały umiejscowione przez nauczycieli na ostatnim miejscu ważności i w obu przypadkach byli to nauczyciele dyplomowani. Z tym dystansem należy, oczywiście, utrzymać umiar. Nie da się dobrze nauczać bez zaangażowania

w ten proces, ale z drugiej strony nie można być pochłonięty jedynie pracą. Także, naturalnie, dystans jest potrzebny, ale też nie przesadzony.

Z związku z tym, że żaden nauczyciel, wybierając cechy pożądane dla zawodu nauczyciela wychowawcy nie zaznaczył cechy „pobłażliwy”, można przypuszczać, że jest to cecha, która jest cechą niepożądaną w tym zawodzie. Poniekąd, można ją połączyć z cechą „niekonsekwentny”, wspomnianą już wcześniej. Bardzo łatwo „przymykać oko” na złe zachowania uczniów. Dzieci bardzo szybko uczą się co im wolno, a czego nie i później bardzo ciężko jest ponownie im wytłumaczyć, że tak jak robili do tej pory się nie robi, skoro wcześniej nie zwracaliśmy na to większej uwagi.

W kwestionariuszu ankiety zadano również pytanie dotyczące chwaleń dzieci podczas zajęć lekcyjnych. W przypadku uczniów najczęstszymi odpowiedziami (15 dla N =32) było to, że chwalenie „zależy od tego czy zadanie zostało wykonane dobrze, jeżeli tak – chwali, a jeżeli nie, to nie” (odpowiednik w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli to „naprzemiennie pochwałę i krytykę”). Zdawać się może, że jest to postawa pozytywna. Jednak nie należy zapominać, że w przypadku porażki należy zachęcać uczniów do kolejnych prób, aż do momentu, w którym zadanie wyjdzie dobrze. Należy stale ich motywować. Więcej informacji dotyczących tego problemu przedstawiono w tablicy.

Tablica nr 5 Ocena słowna nauczycieli w stosunku do swoich uczniów

	Pochwały, ponieważ uczniowie najlepiej reagują na pozytywne bodźce	Konstruktywna krytyka, ponieważ najważniejsze jest, aby nie popełniać więcej tego samego błędu	Naprzemiennie pochwały i krytykę
Uczniowie	14	3	15
Nauczyciele	5	0	7

Źródło: badania własne

Należy zwrócić uwagę, że nauczyciele i uczniowie z tej placówki są niezwykle zgodni co do odpowiedzi dotyczących tego zagadnienia. Zarówno w przypadku nauczycieli (0), jak i uczniów (3) najmniej zaznaczeń było przy kategorii „konstruktywna krytyka, ponieważ najważniejsze jest, aby nie popełniać więcej tego samego błędu”.

Jak więc można zauważyć, jest wiele przeszkód, które mogą utrudnić efektywną pracę i kontakty z uczniami. Nie da się zaprzeczyć, że jeżeli kontakty wychowawcze nie będą funkcjonowały najlepiej to z całą pewnością przełoży się to na sferę dydaktyczną. Jednak chyba największą barierą towarzyszącą pracy nauczyciela — wychowawcy jest brak konsekwencji i łatwe poddawanie się emocjom, które przenoszone zostają z życia prywatnego na życie szkolne.

Zakończenie

Pierwsze lata nauki dziecka w szkole są niezwykle istotne. Buduje on sobie wtedy, bowiem pogląd na instytucję jaką jest szkoła i cały proces edukacyjny. To od nauczyciela wczesnej edukacji zależy, czy ten pogląd będzie pozytywny, czy też negatywny. Poniekąd, to również od niego zależy jak będą przebiegały dalsze etapy kształcenia jego wychowanków. To on albo umiejętnie zachęci do nauki w taki sposób, by sprawiało mu to radość i satysfakcję z nowo nabytych umiejętności i wiedzy, albo sprawi, że nauka stanie się dla ucznia „złem koniecznym”. Dlatego tak istotne znaczenie ma nauczyciel.

Przedmiotem przeprowadzonych badań były opinie uczniów na temat ich wychowawcy. Celem teoretycznym była próba poznania ich opinii. Badanie przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego za pomocą techniki, jaką jest ankieta. Kwestionariusz ankiety skierowany został do dwóch populacji: 32 uczniów klas trzecich i 12 nauczycieli. Terenem badań była Szkoła Podstawowa w Człopie. Zgromadzony materiał badawczy pozwolił sformułować następujące wnioski:

- w opiniach nauczycieli, nauczyciel realizuje funkcję dydaktyczną poprzez odpowiednie przygotowanie metodyczne, aktywizację uczniów do działania, inspirowanie do samodzielnej pracy i systematyczność;
 - w opiniach uczniów, funkcja dydaktyczna jest realizowana przez nauczycieli poprzez takie działania jak umiejętność zainteresowania uczniów tematem zajęć, ciekawy i atrakcyjny dla uczniów sposób prowadzenia zajęć oraz cierpliwość w pracy z uczniami;
 - funkcja opiekuńczo-wychowawcza, w opiniach nauczycieli, jest realizowana w takich czynnościach jak przekazywanie odpowiednich wzorców poprzez chociażby odpowiedni sposób odnoszenia się do swoich wychowanków i innych osób, radzenie sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo bez pomocy osób trzecich, interesowanie się życiem poszkolnym uczniów oraz organizacją dla nich wszelkiego rodzaju imprez klasowych i szkolnych, jak i wycieczek oraz umiejętność nawiązywania łatwego i dobrego kontaktu z rodzicami dzieci;
 - w opiniach uczniów, nauczyciel realizuje funkcję opiekuńczo-wychowawczą w taki sposób, że jest przede wszystkim miły i kulturalny wobec nich, a także sprawiedliwy, cierpliwy i charakteryzujący się poczuciem humoru, ponadto uczniowie uważają, że nauczyciele angażują się w życie społeczne szkoły i mają dobre kontakty z rodzicami;
 - opinie na temat nauczycieli w ujęciu uczniów i nauczycieli były zbliżone.
-

Na podstawie dokonanej analizy badawczej, literatury przedmiotu oraz własnych obserwacji badacz, realizując cel praktyczny sformułował następujące uwagi dotyczące pracy nauczyciela — wychowawcy:

- nauczyciel nie tylko powinien być dobrym „przekaznikiem” wiedzy, a przede wszystkim umiejętności;
- powinien on być ekspertem w dziedzinie komunikacji interpersonalnej,
- być wzorem do naśladowania w każdej sytuacji i w każdym miejscu,
- posiadać umiejętność odkładania emocji związanych z życiem prywatnym na dalszy plan podczas zajęć z dziećmi;
- być kreatywnym zarówno podczas działań dydaktycznych i opiekuńczych;
- być przebojowym, z poczuciem humoru;
- być odważnym;
- posiadać umiejętność dostrzegania i dostosowywania swoich emocji do emocji uczniów.

Poznanie zagadnień i weryfikacja wiedzy metodologicznej, na podstawie której sformułowano powyższe wnioski, bez najmniejszej wątpliwości pozwala stwierdzić, że nie każdy nadaje się do tego zawodu. Wbrew powszechnym opiniom społeczeństwa, jest to zawód bardzo trudny i wymagający od nauczyciela dużo poświęcenia i zaangażowania. Dzięki przeprowadzonym badaniom sondażowym, z jednej strony uzyskałam odpowiedzi na interesujące mnie zagadnienia, a z drugiej zgłębiłam nowe umiejętności jako badacz.

Bibliografia

Pozycje zwarte:

1. Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, Warszawa, 1995, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
 2. B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t.3, Gdańsk, 2006, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
 3. Cichocki A., *Wymiary kompetencji wychowawczych nauczyciela (w konfrontacji ze statutami szkół i postulatami doskonalenia nauczycieli)*, w: H. Gajdamowicz (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, Kraków, 2009, Impuls.
 4. Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje zawodowe nauczycieli*, w: K. Jaskota (red.), *Nauczyciel ludzi dorosłych*, Szczecin, 1997.
 5. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, Gdańsk, 2006, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
 6. Dróżka W., *Wartości edukacyjne osoby nauczyciela*, w: T. Kukułowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, 1997, Redakcja Wydawnictw Katolickich Uniwersytetu Lubelskiego.
 7. Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel — uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków, 1996, Impuls.
 8. Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne podejście*, Gdańsk, 2007, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 9. Dymara B., *Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia*, w: E. Ogródzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesieni, tendencje i problemy*, t. 1, Kraków, 2010, Impuls.
 10. Edwards C. H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tł. M. Bogdanowicz, Warszawa, 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.
 11. Ferenz K., Koziół E. (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Zielona Góra, 2002, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytet Zielonogórski.
-

12. Gajdamowicz H. (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, Kraków, 2009, Impuls.
 13. Grzegorzczak B., *Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie komunikacji interpersonalnej*, w: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
 14. Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa, 1990, WSiP.
 15. Hornby G., Hall E., Hall C. (red.), *Nauczyciel wychowawca*, tł. J. Bartosik, Gdańsk, 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 16. Hornby G., *Poznanie trosk i uczuć*, w: G. Hornby, E. Hall, C. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca*, tł. J. Bartosik, Gdańsk, 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 17. Jaskota K. (red.), *Nauczyciel ludzi dorosłych*, Szczecin, 1997.
 18. Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Kraków, 1999, Oficyna Wydawnicza Impuls.
 19. Korczak J., *Pisma*, Warszawa, 1930, PWN.
 20. Korczyński S., *Obraz nauczyciela*, Opole, 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
 21. Kubielski W. W., Błaszczak –Kubielska E., *Etapy postępowania badawczego w pedagogice empirycznej i ich charakterystyka*, Szczecin, 2001, Wydawnictwo SSW Collegium Balticum.
 22. Kukułowicz T., Nowak M. (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, 1997, Redakcja Wydawnictw Katolickich Uniwersytetu Lubelskiego.
 23. Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków, 2012, Impuls.
 24. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 3, Warszawa, 2003, PWN.
 25. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika t.2*, Warszawa, 2004, PWN.
 26. Kwiatkowska H., Szybisz M. (red.), *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, Warszawa, 1997.
 27. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa, 2004, PWN.
 28. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa, 2008, Wydawnictwo Naukowe PWN.
 29. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 3, Warszawa, 2003, PWN.
 30. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, 2010, Impuls.
 31. Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków, 2009, Impuls, str. 46.
-

32. Magda M., Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w pracy z uczniem, w: K. Ferencz, E. Koziół (red.), Kompetencje nauczyciela wychowawcy, Zielona Góra, 2002, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytet Zielonogórski.
 33. Minkiewicz-Najtkowska J., Komunikowanie się nauczyciela z uczniami jako jedna z kompetencji wychowawczych, w: J. Minkiewicz-Najtkowska (red.), Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia, Poznań, 2003, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
 34. Minkiewicz Najtkowska J., Kompetencje wychowawcze nauczycieli. Wybrane zagadnienia, Poznań, 2003, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.
 35. Nowak-Łojewska A., Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej, Kraków, 2004, Impuls.
 36. Ogródzka-Mazur E., Szuścik U., Gajdzica A. (red.), Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy, t. 1, Kraków. 2010, Impuls.
 37. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa, 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
 38. Petlæk E., Rola nauczyciela we współczesnej szkole, Warszawa, 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
 39. Petty G., Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców, tł. J. Bartosik, Gdańsk, 2005, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
 40. Pilch T., Bauman T., Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa, 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
 41. Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Warszawa, 2005.
 42. Pomykało W. (red.), Encyklopedia pedagogiczna, Warszawa, 1993, Fundacja Innowacja.
 43. Rubacha K., Metodologia badań nad edukacją, Warszawa, 2011, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
 44. Stępień R., Edukacyjny sens porozumiewania się nauczycieli i uczniów, w: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli, Warszawa, 1997.
 45. Strycharska-Gać B., Relacje człowiek — człowiek w procesie wychowawczym, Warszawa, 2009, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
 46. Suchodolska J., Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko-dorosły (uczeń — nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się, w: D. Wosik-Kawaii, E. Sarzyńska, W. J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), Komunikacja i edukacja — ku synergiczności porozumiewania się, Toruń, 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek.
 47. Szczęsny W. W., Metodyka badań pedagogicznych i pisanie prac dyplomowych, Warszawa, 2008, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
-

48. Wosik-Kawaii D., Sarzyńska E., Maliszewski W. J., Fiedor M. (red.), *Komunikacja i edukacja — ku synergiczności porozumiewania się*, Toruń, 2011, Wydawnictwo Adam Marszałek.
49. Żegnałek K. (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa, 2008, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
50. Żegnałek K., *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, w: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa, 2008, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Czasopisma internetowe:

1. Appelt K., Kleczewska I., *Edukacja i Dialog*, http://eid.edu.pl/archiwum/2001,99/padziernik,172/powinnosci_wychowawcze_nauczyciela,1187.html, 26.01.2013.

Strony internetowe:

1. http://genproedu.com/paper/2011-02/full_033-039.pdf, 06.06.2013.
-

Aneks

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY Z UCZNIAMI KLAS TRZECICH NA TEMAT:
„WIZERUNEK NAUCZYCIELA W OPINII JEGO WYCHOWANKÓW”**

Nazywam się Katarzyna Dul, jestem studentką III roku pedagogiki o specjalności: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum. Piszę pracę licencjacką na temat wizerunku nauczyciela w opinii jego wychowanków. Ankieta jest całkowicie anonimowa i dobrowolna. Zgromadzone informacje zostaną wykorzystane jedynie dla potrzeb badawczych.

1. Jakie według Ciebie cechy powinien mieć dobry nauczyciel?(proszę podać 5 odpowiedzi, gdzie 1 – uważasz za najważniejszą, a 5- najmniej ważną)

- nie popełniający błędów,
- cierpliwy,
- pracowity,
- uparty,
- wymagający (surowy),
- miły,
- odważny,
- zabawny,
- mądry,
- traktujący wszystkich uczniów w taki sam sposób,
- wyrozumiały,
- mający wiele pomysłów,
- inny (jaki?)

.....

**2. Którą z wymienionych cech uważasz za najważniejszą dla nauczyciela?
(proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)**

- to, co wie i potrafi przekazać dzieciom na lekcji,
- to jak się zachowuje wobec uczniów,
- to w jaki sposób prowadzi zajęcia

3. Według Ciebie dobry nauczyciel to (proszę podać 5 cech, gdzie pierwszą – uważasz za najważniejszą, a piątą - za najmniej ważną):

- taki, który dużo wymaga,
- taki, który przerabia cały podręcznik,
- taki, który ciekawie prowadzi lekcje,
- taki, który karze uczniów za brak wymaganej wiedzy,
- taki, który zwraca uwagę na wartości wyższe, takie, jak wiara, patriotyzm, szacunek do drugiego człowieka, itp.

- taki, do którego uczeń może przyjść z każdym problemem,
- taki, który każe uczniom robić wszystko samemu,
- taki, który potrafi zainteresować ucznia jakimś tematem,
- taki, który jest lubiany przez uczniów,
- inny (jaki?)

.....

4. Według Ciebie dobry nauczyciel powinien przede wszystkim *(proszę zaznaczyć 5 odpowiedzi, gdzie 1- uważasz za najważniejszą, a 5- najmniej ważną):*

- być miły i kulturalny,
- posiadać ogromną wiedzę,
- umieć przyznać się do własnego błędu,
- traktować uczniów jak swojego kolegę/koleżankę (na przykład zwracanie się do nauczyciela po imieniu),
- nie interesować się za bardzo w życiem uczniów,
- być zaangażowany w działalność szkoły i poza nią (na przykład organizować wycieczki, bale, przedstawienia),
- inne (jakie?)

.....

5. Jakie cechy według Ciebie wpływają źle na osobę nauczyciela? *(proszę zaznaczyć 5 cech, gdzie 1- uważasz za najważniejszą, a 5- najmniej ważną)*

- nie jest sprawiedliwy,
- braki w wiedzy,
- brak zaangażowania w pracy z uczniami (nie organizuje wycieczek, balów, przedstawień, itp.),
- prowadzi lekcje w nieciekawy sposób,
- karze dzieci bez powodu,
- inne (jakie?).....

6. Opisz w kilku zdaniach swojego wychowawcę

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Czy chętnie przychodzisz do szkoły?

- tak,
- nie

Jeżeli nie, dlaczego?

.....

.....

.....

.....

8. Określ swoją aktywność na lekcji (podaj jedną odpowiedź)

- zawsze jestem aktywny /aktywna,
- przez większość czasu jestem aktywny/aktywna,
- czasami jestem aktywny/aktywna,
- nie jestem aktywny/aktywna, ponieważ wychowawca i tak zawsze pyta te same osoby,
- nie, nigdy nie jestem aktywny/aktywna

9. Czy wychowawca organizuje zajęcia dodatkowe, np. koła zainteresowań, zajęcia dla uczniów słabszych lub lepszych?

- tak,
- nie

Jeżeli nie, dlaczego?

.....

.....

.....

.....

Jeżeli tak, jakie to zajęcia?

.....

.....

.....

.....

Jeżeli tak, jak często odbywają się te zajęcia?

.....

.....

.....

10. Czy lubisz pracować na ocenę?

- tak,
- nie

11. Jak często wychowawca chwali uczniów podczas pracy? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- zawsze powie coś miłego,
- rzadko, zazwyczaj „czepia” się nawet najdrobniejszych szczegółów,
- to zależy, czy zadanie zostało wykonane dobrze, jeżeli tak – chwali, a jeżeli nie, to nie

12. W jaki sposób wychowawca radzi sobie z dziećmi przeszkadzającymi podczas lekcji? (proszę zaznaczyć sposób najczęściej stosowany)

- rozmawia z uczniem,
- wpisuje uwagę do dzienniczka,
- wzywa rodziców na rozmowę,
- odsyła ucznia do pedagoga szkolnego,
- inne (jakie?)

.....

13. Czy wychowawca interesuje się Twoją rodziną?

- tak,
- nie

14. Czy Twoi rodzice/opiekunowie interesują się tym co się dzieje w szkole?

- tak,
- nie

15. Czy uważasz, że to ważne, aby rodzice/opiekunowie współpracowali z Twoim wychowawcą?

- tak,
- nie

Jeżeli tak, dlaczego?

.....

.....

.....

16. Czy Twoi rodzice/opiekunowie lubią Twojego wychowawcę?

- tak,
- nie

17. Jak często wychowawca organizuje spotkania z rodzicami? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- raz w semestrze,
- dwa razy w semestrze,
- trzy razy w semestrze,
- raz w miesiącu,
- kilka razy w miesiącu, *(ile?)*.....
- raz w tygodniu,
- częściej *(jak często?)*

18. Czy wychowawca kontaktuje się z rodzicami poza tzw. wywiadówkami?

- tak,
- nie

Jeżeli taki, w jakich sytuacjach kontaktuje się najczęściej?

.....

.....

.....

.....

.....

19. Jak często wychowawca organizuje wyjścia do kina, teatru, operetki, muzeum, na wystawy itp.? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- raz w miesiącu,
- raz na 3 miesiące,
- raz na pół roku,
- raz w roku,
- nigdy

20. Jak często wychowawca organizuje całonocne lub kilku dniowe wycieczki do innych miast w Polsce lub za granicą? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- co roku wybieramy się z na przynajmniej jedną wycieczkę, którą proponuje nauczyciel,
 - jeśli sami poprosimy o to nauczyciela, to nawet kilka razy w roku,
 - nigdy
-

21. Czy Twoi rodzice/opiekunowie chętnie pomagają przy organizacji uroczystości szkolnych i klasowych, wycieczek, itp.?

- tak,
- nie

22. Czy rodzice chętnie biorą udział w klasowych wycieczkach, np. jako dodatkowy opiekun?

- tak,
- nie

METRYCZKA:

Płeć :

- dziewczynka,
- chłopiec

Wiek:

- 8 lat,
- 9 lat,
- Więcej niż 9 lat (*ile?*)

Miejsce zamieszkania:

- miasto,
 - wieś
-

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY Z NAUCZYCIELAMI NA TEMAT:
„WIZERUNEK NAUCZYCIELA W OPINII JEGO WYCHOWANKÓW”**

zywam się Katarzyna Dul, jestem studentką III roku pedagogiki o specjalności: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Ilicum. Piszę pracę licencjacką na temat wizerunku nauczyciela w opinii jego wychowanków. Ankieta jest całkowicie anonimowa i dobrowolna. Zgromadzone informacje zostaną wykorzystane jedynie dla potrzeb badawczych.

23. Co według Pana/Pani charakteryzuje dobrego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej? (proszę podać 5 odpowiedzi, gdzie 1 – uważa Pan/Pani za najważniejszą, a 5- najmniej ważną)

- odpowiedzialność,
- cierpliwość,
- systematyczność,
- pracowitość,
- wysoka kultura osobista,
- konsekwencja,
- surowość,
- uprzejmość,
- pewność siebie,
- mądrość życiowa,
- poczucie humoru,
- inteligencja,
- sprawiedliwość,
- wyrozumiałość,
- pasja,
- empatia,
- pobłażliwość,
- kreatywność,
- inne (jakie?)

.....

24. Którą z wymienionych cech uważa Pan/Pani za najważniejszą w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- posiadana wiedza,
- cechy osobowościowe,
- przygotowanie metodyczne (umiejętności dydaktyczno – wychowawcze)

25. Według Pana/Pani dobry nauczyciel to (proszę podać 5 cech, gdzie pierwszą – uważa Pan/Pani za najważniejszą, a piątą - za najmniej ważną):

- taki, który dużo wymaga,
- taki, który w pełni realizuje program nauczania,
- taki, który posiada odpowiednie przygotowanie metodyczne,
- taki, który karze uczniów za nieopanowanie wiedzy,
- taki, który wpaja uczniom wartości wyższe, takie, jak wiara, patriotyzm, szacunek do drugiego człowieka, itp.,
- taki, na którym uczeń może polegać,
- taki, który inspiruje do samodzielnego działania,
- taki, który potrafi zainteresować,
- taki, który jest lubiany przez uczniów,
- inny (jaki?)

.....

26. Według Pana/Pani dobry nauczyciel powinien przede wszystkim (proszę zaznaczyć 5 odpowiedzi, gdzie 1- uważa Pan/Pani za najważniejszą, a 5- najmniej ważną):

- odznaczać się wysoką kulturą osobistą,
- odznaczać się idealną postawą moralną i etyczną,
- charakteryzować się wysokim poziomem wiedzy ogólnej,
- być nauczycielem „z powołania”,
- być krytycznym wobec siebie,
- traktować uczniów po partnersku,
- zachować dystans w relacjach z uczniami,
- ciągle podnosić swoje kwalifikacje (realizować studia podyplomowe, kursy szkolenia, itp.),
- być zaangażowany w działalność społeczną, religijną, polityczną,
- inne (jakie?)

.....

27. Jakie cechy według Pana/Pani wpływają najbardziej negatywnie na wizerunek nauczyciela? (proszę zaznaczyć 5 cech, gdzie 1- uważa Pan/Pani za najważniejszą, a 5- najmniej ważną)

- nieobiektywność,
- niesprawiedliwość,
- luki w wiedzy,
- niekonsekwencja,
- brak zaangażowania w pracy z uczniami,
- brak umiejętności zainteresowania uczniów,
- surowość,
- zachowanie dystansu w kontakcie z uczniami,
- inne
(jakie?).....

28. Co według Pana/Pani decyduje o pozytywnym odbieraniu osoby nauczyciela wychowawcy przez ich wychowanków?

.....

.....

.....

.....

.....

29. Czy uczniowie chętnie przychodzą do szkoły?

- tak,
- nie

Jeżeli nie, jak Pan/Pani sądzi dlaczego?

.....

.....

.....

.....

30. Jak ocenia Pan/Pni aktywność uczniów podczas zajęć? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- większość klasy jest aktywna,
- tylko część klasy jest aktywna,
- zwykle tylko te same osoby są aktywne,
- uczniowie są mało aktywni,
- klasa w ogóle nie wykazuje aktywności podczas lekcji

31. Czy organizuje Pan/Pani zajęcia dodatkowe dla uczniów?

- tak,
- nie

Jeżeli nie, dlaczego?

.....

.....

.....

Jeżeli tak, jakie to zajęcia?

.....

.....

.....

Jeżeli tak, jak często się one odbywają?

.....

.....

.....

32. Czy uczniowie chętnie poddają swoją pracę ocenie?

- tak,
- nie

33. Najczęściej przy ocenie słownej stosuje Pan/Pani (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź):

- pochwały, ponieważ uczniowie najlepiej reagują na pozytywne bodźce,
- konstruktywna krytykę, ponieważ najważniejsze jest, żeby nie popełniać więcej tego samego błędu,
- naprzemiennie pochwały i krytykę

34. W jaki sposób radzi sobie Pan/Pani z dziećmi przeszkadzającymi podczas lekcji? (proszę zaznaczyć sposób najczęściej stosowany)

- stosuję system kar i nagród,
- rozmawiam z uczniem,
- wpisuję uwagę do dzienniczka,
- wzywam rodziców na rozmowę,
- odsyłam ucznia do pedagoga szkolnego,
- inne (jakie?)

.....

35. Czy zna Pan/Pani środowisko rodzinne każdego swojego wychowanka?

- tak,
- nie

36. Czy uważa Pan/Pani, że rodzice powinni uczestniczyć w życiu szkoły?

- tak,
- nie

37. Czy współpraca z rodzicami ma dla Pana/Pani znaczenie?

- tak,
- nie

Jeżeli tak, dlaczego?

.....

.....

.....

38. Jak ocenia Pan/Pani swoją współpracę z rodzicami? (proszę wybrać jedną odpowiedź)

- bardzo dobrze,
- dobrze,
- źle,
- w ogóle nie współpracuję z rodzicami

39. Jak często organizuje Pan/Pani spotkania z rodzicami? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- raz w semestrze,
- dwa razy w semestrze,
- trzy razy w semestrze,
- raz w miesiącu,
- kilka razy w miesiącu, (ile?).....
- raz w tygodniu,
- częściej (jak często?)

40. Czy ma Pan/Pani kontakt z rodzicami poza tzw. wywiadówkami?

- tak,
 - nie
-

Jeżeli taki, w jakich sytuacjach kontaktuje się Pan/Pani najczęściej?

.....
.....
.....
.....

41. Jak często organizuje Pan/Pani wyjścia z klasą do instytucji kulturalnych (tj. kino, teatr, operetka, muzeum, wystawy itp.)? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- raz w miesiącu,
- raz na 3 miesiące,
- raz na pół roku,
- raz w roku,
- nigdy

42. Czy organizuje Pan/Pani dla swojej klasy całonocne lub kilku dniowe wycieczki do innych miast w Polsce lub za granicą? (proszę zaznaczyć jedną odpowiedź)

- tak, co roku wybieramy się z klasą na przynajmniej jedną wycieczkę,
- nie, nigdy

43. Czy rodzice uczniów Pana/Pani klasy chętnie pomagają przy organizacji uroczystości szkolnych i klasowych, wycieczek, itp.?

- tak,
- nie

44. Czy rodzice chętnie biorą udział w klasowych wycieczkach, np. jako dodatkowy opiekun?

- tak,
- nie

45. Jak Pani sądzi, jak jest pani oceniana przez uczniów jako nauczyciel?

.....
.....
.....
.....

METRYCZKA:**Płeć :**

- Kobieta,
- Mężczyzna

Wiek:

- 22 – 30,
- 31 – 40,
- 41 – 50,
- 51 – 60,
- więcej niż 60 (ile?)

Miejsce zamieszkania:

- miasto,
- wieś

Wykształcenie wyższe:

- licencjackie,
- magisterskie

Stopień awansu zawodowego:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany

Kwalifikacje:

- studia uzupełniające,
- studia podyplomowe,
- szkolenia, kursy,
- inne (*jakie?*)

.....
.....
.....
.....

Szczecińska Szkoła Wyższa
Collegium Balticum
Wydział Humanistyczny
Studia I stopnia
Pedagogika

Joanna Marika Malinowska

3956

Pedagogiczne działania nauczycieli w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Słowa kluczowe:

— agresja; dziecko; wiek wczesnoszkolny; działania pedagogiczne; nauczyciel;
rozwój społeczny

Praca napisana pod kierunkiem:

dr Danuty Tomczyk

Szczecin, 2013

Spis treści

Wstęp	93
Rozdział I teoretyczne podstawy pracy	95
1. Zjawisko agresji w świetle literatury	95
1.1. Pojęcie agresji	95
1.2. Rodzaje agresji	97
1.3. Przyczyny zachowań agresywnych	99
1.4. Przejawy zachowań agresywnych w szkole	101
1.5. Profilaktyka łagodzenia zachowań agresywnych w szkole	103
2. Specyfika rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym	108
2.1. Rozwój fizyczny	108
2.2. Rozwój emocjonalny	110
2.3. Rozwój społeczny	112
3. Działalność pedagogiczna nauczyciela w okresie wczesnej EDUKACJI	117
3.1. Pojęcie działania pedagogicznego i jego rodzaje	117
3.2. Funkcje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej	117
3.3. Zadania wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej	121
3.4. Błędy napotymane w pracy wychowawczej nauczyciela wczesnej edukacji	122
Rozdział II problematyka i organizacja badań	125
1. Typologia badań pedagogicznych	125
2. Przedmiot, cele i problemy badawcze	128
3. Zmienne i wskaźniki	131
4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	138
5. Charakterystyka obszaru badawczego i przebieg badania	141
Rozdział III pedagogiczne działania nauczycieli w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetle badań własnych	143
1. Dostarczanie wsparcia dzieciom w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli	143
2. Rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci klas 1–3 przez nauczycieli	147
3. Egzekwowanie norm i zasad zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli	151
4. Stymulacja pozytywnych relacji interpersonalnych między uczniami edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli	157
5. Tworzenie przez nauczycieli warunków korzystnych dla rozwijania zainteresowań dzieci	164

<i>Zakończenie</i>	173
<i>Bibliografia</i>	179
<i>Aneks</i>	183

Wstęp

Intencją niniejszej pracy jest stworzenie wstępnej sylwetki modelu działań pedagogicznych nauczycieli łagodzących zachowania agresywne u dzieci uwzględniający różne aspekty postępowania nauczycieli i analizy założonych problemów, która pozwoli na ustalenie określonych dyrektyw dotyczących działań nauczycieli mających pozytywny efekt w łagodzeniu zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Podczas jej realizacji, zostanie uwidoczniiony szereg zagadnień, które mogłyby stać się podstawą do dalszych badań.

Szkoła jest drugim, zaraz po rodzinie, podstawowym środowiskiem społecznym, w którym wzrasta dziecko od momentu przekroczenia jej progu. Szkoła jest źródłem doświadczeń społecznych, których prawidłowe przeżywanie jest warunkiem późniejszego uspołecznienia każdego człowieka, uczy ona także pełnienia podstawowych ról społecznych, współpracy w innymi ludźmi, umiejętności komunikowania się i dochodzenia do porozumienia. Szkoła jest także miejscem tworzenia się pierwszych przyjaźni, odkrywania jej prawideł, pierwszych zawodów, rozczarowań. Kształtuje w dziecku umiejętność dostosowania się do ogólnie przyjętych norm, wzorów i wartości. Uczy odczytywania emocji u innych ludzi, ale także kontrolowania własnych.

Niestety, czasami zdarza się, że szkoła i nauczyciele muszą zmagać się z zachowaniami dziecka, które nie są społecznie pożądane i próbować łagodzić ich przejawy. Jednym z takiego typu zachowań jest agresja. Jest ona wynikiem złego uspołecznienia dziecka i jego dysfunkcji w zakresie rozwoju emocjonalnego, może mieć także podłoże genetyczne, lub być wynikiem naśladowania zachowań innych osób, nawet tych z najbliższego otoczenia.

Na tej postawie, zjawisku agresji poświęca się coraz większą wagę w pracach badawczych, tym bardziej, że jest co zjawisko coraz bardziej powszechne i dotyka nie tylko osoby dorosłe, ale jest coraz częściej spotykane w szkołach podstawowych, wśród dzieci 7–10 letnich. Każdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi zmagać się z rosnącą ilością zachowań agresywnych dzieci skierowanych zarówno na rówieśników i pracowników szkolnych, jak i samego siebie oraz przedmioty znajdujące się w najbliższym otoczeniu, co oczywiście budzi ogólny społeczny niepokój.

Ze względu na wielkość istniejącego problemu oraz na szybkość, z jaką zjawisko agresji rozprzestrzenia się wśród dzieci szkolnych, a także pod wpływem doświadczeń Autorki wyniesionych z praktyk zawodowych, zapadła decyzja o zbadaniu rodzajów działań pedagogicznych, które podejmują nauczyciele w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Niniejsza praca ma charakter badawczy. Narzędziem służącym zebraniu niezbędnych danych jest kwestionariusz ankiety, który skierowany został do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Praca składa się z trzech rozdziałów: teoretycznych podstaw badanego zjawiska, części metodologicznej oraz przeznaczonego dla analizy wyników przeprowadzonych badań.

Pierwszy rozdział jest poświęcony teoretycznym rozważaniom, których znajomość pomoże w poznaniu i zrozumieniu specyfiki zagadnienia, jakim jest agresja. Pośród tematów rozdziału znajdują się: zjawisko agresji w świetle literatury, jej rodzaje, przejawy, przyczyny oraz działania profilaktyczne w zakresie jej łagodzenia, specyfika rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym, charakterystyka rozwoju społecznego, emocjonalnego oraz fizycznego, charakterystyka działalności pedagogicznej nauczyciela wczesnej edukacji, jego funkcje, zadania wychowawcze oraz popełniane błędy. Podstawą do napisania niniejszego rozdziału było szczegółowe analizowanie literatury z dziedzin pedagogicznych, psychologicznych oraz rozwojowych.

Drugi rozdział dotyczy metodologicznych podstaw pracy. Poświęcony jest wszelkim kwestiom związanym z metodologią niniejszych badań pedagogicznych, niezbędnym do przeprowadzenia badań. Zawiera on typologię badań pedagogicznych, przedmiot, cele i problemy badawcze, zmienne i wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badawcze, a także charakterystykę obszaru badawczego.

Trzeci rozdział został poświęcony na ukazanie danych ilościowych i opracowanie analizy jakościowej danych zebranych w toku prowadzonych badań i zawiera szczegółową charakterystykę pięciu głównych zmiennych wyróżnionych w rozdziale metodologicznym.

Wnioski z badań mogą być podłożem do tworzenia nowych programów profilaktycznych w zakresie niwelowania przejawianych przez dzieci zachowań agresywnych w szkole.

Rozdział I

Teoretyczne podstawy pracy

Niniejszy rozdział dotyczy teoretycznych zagadnień nieodłącznie związanych z przedmiotem niniejszych badań. W rozdziale przytoczone zostały definicje oraz hasła, a także poruszono problemy związane ze zjawiskiem agresji wśród dzieci edukacji wczesnoszkolnej, specyfiką ich rozwoju oraz działaniami nauczycieli klas 1–3.

Agresja jest zjawiskiem niewątpliwie znanym we współczesnym świecie, którego każdy powinien mieć pełną świadomość szczególnie, jeśli jej przejawy zauważalne są już wśród dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

1. Zjawisko agresji w świetle literatury

1.1. Pojęcie agresji

Agresja to zjawisko, które interesuje badaczy wielu dyscyplin naukowych. Z tego względu istnieją w literaturze różne definicje agresji i zachowań agresywnych.

Z wieloma przejawami agresji spotykamy się w różnych kręgach i środowiskach, jako zjawisko budzące coraz większe niebezpieczeństwo społeczne, a niestety coraz częściej zauważalne w szkołach.

Joanna Grochulska zwraca uwagę na istnienie różnych terminów stosowanych obok pojęcia agresja. Wśród nich wymienia „destruktywność”, „wrogość” lub „wojowniczość”. Według J. Grochulskiej wszystkie wymienione terminy służą określeniu skłonności lub predyspozycji do czynnego lub werbalnego zachowania, które skierowane jest przeciwko czemuś lub komuś¹.

Z kolei **Bożena Matyjas** definiuje agresję jako zachowanie, którego zamiarem jest wyrządzenie krzywdy, zranienie danej osoby i które jest działaniem najczęściej intencjonalnym, czyli celowym, a rzadziej nieintencjonalnym².

W literaturze agresję najczęściej rozumie się, jako „intencjonalne zadawanie cierpienia drugiemu człowiekowi”³.

-
- 1 J. Grochulska, *Reedukacja dzieci agresywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 6.
 - 2 B. Matyjas, *Agresja i przemoc wśród uczniów gimnazjum w środowisku wiejskim. Sposoby przeciwdziałania i ograniczania*, [w:] *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Irena Pufal-Struzik (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o. o., Kielce 2007, s. 51.
 - 3 H. Kupiec, *Charakterystyka zjawiska przemocy i agresji — pojęcie, rodzaje, uwarunkowania*
-

Na podstawie analizy definicji wielu autorów, **Maria Libiszowska-Żółtkowska**, określa agresję, jako „świadome i intencjonalne wrogie zachowanie werbalne lub z użyciem siły fizycznej wymierzone w drugiego człowieka w celu zadania bólu cielesnego lub cierpienia psychicznego. W stosunkach międzyludzkich agresja polega na łamaniu norm i zasad współżycia”⁴.

Podobnego zdania jest **Barbara Krahé**, która w książce poświęconej tematyce agresji przywołuje za Richardsonem pojęcie agresji do określenia takich sposobów zachowania, które mają na celu spowodowanie szkody lub obrażeń innej istocie żywej, która dąży do uniknięcia owego traktowania⁵.

Z wielu istniejących definicji agresji w literaturze naukowej kolejną, która zostanie przytoczona, jest definicja **Jenö Ranschburg**. Określa on agresję, jako zamierzone działanie, występujące w formie symbolicznej bądź otwartej, zmierzające do wyczynienia komuś lub czemuś bólu, straty lub szkody⁶.

Bardzo trafną w mojej opinii definicję agresji wysuwa **Janusz Surzykiewicz**. W swoim artykule „Agresja i przemoc w szkole” stwierdza, że terminem „agresja w szkole” opisuje się takie zachowania lub skłonności uczniów, mające na celu spowodowanie szkody danym osobom bądź grupom społecznym, lub też ich własności. Podkreśla on, że działanie sprawcy jest celowe a konsekwencje są dla ofiary negatywne. Surzykiewicz, jako określenia bliskoznaczne agresji wymienia tyranizowanie, przemoc oraz osaczanie⁷.

Ostatnią przytoczoną jest definicja agresji, którą w swoim słowniku pedagogicznym proponuje **Wincenty Okoń**. Uważa on, że w ujęciu psychologicznym agresję można opisać, jako formę zachowania, która jest zorientowana na chęć spowodowania szkody innym jednostkom. Okoń podkreśla w swojej definicji, że czynu tego w żaden sposób nie da się umotywić ze społecznej perspektywy⁸.

i konsekwencje, [w:] *Przeciwdziałanie agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży*, H. Kupiec, M. Kurek (red.), Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP, szczecin 2009, s. 13.

4 M. Libiszowska-Żółtkowska, *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Wydawnictwo Dyfin, Warszawa 2008, s. 8.

5 B. Krahé, *Agresja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 17.

6 Jenö Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 93.

7 J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 271.

8 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s.19.

1.2. Rodzaje agresji

W zależności od okoliczności i warunków, w których występuje agresja, może ona przybierać różne formy. Wielu badaczy zajmujących się problemem agresji podjęło próbę dokonania podziału owych zachowań i każdy z nich przystępując do wyróżnienia ich rodzajów, brał pod uwagę inne kryteria lub funkcje agresji.

Jedną z klasyfikacji agresji dokonał **Zbigniew Skorny**, biorąc pod uwagę różnorodne interpretacje badań z zakresu jej genezy. Na tej podstawie wyróżnił **cztery rodzaje agresji**, a mianowicie agresję: frustracyjną, patologiczną, instrumentalną oraz naśladowczą⁹. Chcąc scharakteryzować **frustracyjną formę agresji**, Zbigniew Skorny opiera się na wynikach badań wielu autorów rozważań nad tym zjawiskiem. Według niego oraz takich twórców, jak A. Bandura oraz R.H. Walters, frustracja jest wynikiem pewnej blokady dotyczącej wyznaczonych potrzeb, a szczególną funkcję przy tworzeniu się zachowań agresywnych, pełni blokada potrzeby społecznego uznania, afiliacji oraz samodzielności. Blokady wymienionych potrzeb są spowodowane między innymi nadmierną surowością rodziców, brakiem związków uczuciowych z dzieckiem, stosowaniem wobec niego kar fizycznych, wytykaniem wad, porównywaniem do innych, a ponadto ograniczaniem samodzielności oraz stosowaniem licznych nakazów i zakazów. Skorny podkreśla także, jaki wpływ ma frustracja na agresję. Przytacza w tym celu słowa inicjatora badań nad frustracją J.Dollarda, które wskazują na to, że „każda frustracja zawsze prowadzi do jednej z form agresji”¹⁰. Drugi z wymienionych rodzajów agresji — **agresja naśladowcza**, jest skutkiem procesu zwanego modelowaniem. Przejawem takiego typu zachowania jest mimowolne naśladownictwo danego modelu postępowania agresywnego, który spotykany jest przez jednostkę w jej najbliższym otoczeniu. W tym przypadku modelami mogą być postawy matki, ojca, sąsiadów lub ludzi spotykanych na ulicy, ale także wzory zachowań uwidoczniane w filmach bądź książkach, dotyczące na przykład wojen, niebezpiecznych podróży lub pościgów¹¹. **Agresja instrumentalna** obejmuje zachowanie, którego motywem jest założony cel działania. Uwidoczniona jest rola agresji jako instrumentu gwarantującego osiągnięcie zamierzonego celu. Realizacja owego celu wymaga opracowania właściwej taktyki, mającej swoje podłoże w dotychczasowych doświadczeniach życiowych¹². Ostatnią z wyróżnionych przez Zbigniewa Skornego rodzajów agresji jest **agresja patologiczna**. Przyczynami jej występowania są procesy chorobowe, mające swoje podłoże w systemie nerwowym.

9 J.Grochulska, *Reedukacja... op. cit.*, s. 23.

10 Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 211–213.

11 Ibidem, s. 214–216.

12 Ibidem, s. 216–217.

W związku z tym zachowania agresywne spowodowane są występującymi chorobami psychicznymi, bądź nerwowymi¹³.

Zbigniew Skorny przyjmuje również inny podział agresji. Jest to podział biorący za kryterium sposób manifestowania się. **Wyróżnia się tutaj agresję: fizyczną, słowną, oraz symboliczną.** Agresja słowna polega na stosowaniu nieprzyjemnych i szkodliwych czynników słownych wobec jednostki będącej przedmiotem ataku, a czynniki te przyjmują formę przezywania, wyśmiewania, poniżania, grożenia i straszenia. Agresja fizyczna, to sposób ataku względem innej osoby, która jawi się uderzeniami, kopnięciami, potrąceniami lub pobiciem powodującym ból, bądź też uszkodzenie ciała. Z kolei agresja symboliczna, to taki rodzaj agresji, którą agresor kieruje na przedmioty, będące w jego mniemaniu symbolem osoby, wobec której chciałby on stosować agresję, lecz z różnych przyczyn nie jest to wykonalne¹⁴.

Niewątpliwie ciekawego podziału agresji na jej rodzaje dokonał **Ross Vasta**. W swoich rozważaniach bierze on pod uwagę funkcję i formę agresji i **wyodrębnia agresję: słowną, fizyczną, instrumentalną, wroga oraz odwzajemnioną.** Podobnie jak u Z. Skornego, agresję słowną charakteryzuje bicie, gryzienie lub kopanie. Agresja słowna również przyjmuje podobne znaczenie — u Vasty przejawia się dokuczeniem, przezywaniem i groźbami. Kolejnym rodzajem agresji jest agresja instrumentalna, z którą mamy do czynienia w sytuacji gdy celem owego zachowania a jest otrzymanie czegoś. Agresja wroga natomiast charakteryzuje chęć wyrządzenia komuś zła lub bólu. Vasta wyróżnia również agresję odwzajemnioną. Jest to taka forma zachowania, która jest odpowiedzią na agresję ze strony innej osoby¹⁵.

Kolejnym badaczem zajmującym się zagadnieniem agresji jest **Eliot Aronson**. Biorąc pod uwagę jego rozważania, wyróżnia się **dwa rodzaje agresji**. Pierwszym z nich jest **agresja wroga**, którą Aronson opisuje jako działanie, które poprzedzone jest wystąpieniem emocji z wiązanych z gniewem, a jego celem jest spowodowanie rany lub bólu. Drugim jest **agresja instrumentalna**, definiowana jako działanie, mające na celu osiągnięcie innego efektu niż zranienie lub zadanie bólu. W tym przypadku istnieje możliwość spowodowania szkody, lecz nie jest to celem podjętych działań¹⁶.

13 Ibidem, s.219.

14 Z. Skorny, *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 189–190.

15 R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 506.

16 E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań 1997, s. 434–435.

1.3. Przyczyny zachowań agresywnych

W literaturze naukowej wyróżniane są bardzo różnorodne przyczyny zachowań agresywnych zależnie od koncepcji autora. A niewątpliwie najczęściej cytowanym jest Joanna Grochulska, która za Ch. N. Cofer'em oraz M. H. Appley'em, zwraca uwagę na cztery główne koncepcje agresji, które ujmują:

- **agresję jako instynkt,**
- **agresję jako reakcję na frustrację,**
- **agresję jako nabyty popęd,**
- **agresję jako nawyk¹⁷.**

Koncepcja **agresji jako instynktu** powstała na drodze ewolucji i, jak uważają jej przedstawiciele, jest niezbędna do podtrzymania gatunku — jako siła napędzająca do działania. Agresja pojmowana w taki sposób nie została jednak „wyuczona” w toku ludzkiego życia, lecz, według owej koncepcji, człowiek już rodzi się z przygotowanym instynktem, który przez pewną grupę ludzi określany jest jako „instynkt walki” i który jest do życia niezbędny. Zdaniem jednego z badaczy agresji, W. McDougalla, to właśnie instynkt walki jest zasadniczym, podstawowym instynktem, który obejmuje uczucie gniewu. A uczucie to stanowi bodziec wywołujący różnorodne agresywne zachowania. Uważa on także instynkt za pozytywne zjawisko które, pobudzając pewne zachowania ludzkie, umożliwiłoby zaspokojenie podstawowych potrzeb człowieka, a także agituje do obrony przed atakiem oraz determinuje do podtrzymania dotychczasowego poziomu posiadania. Występujące zachowania agresywne są wywoływane przez uczucie gniewu, które z kolei jest wynikiem różnego rodzaju niepowodzeń. P. Bovet natomiast, dostrzega pewne możliwości zakładające dokonanie społecznie korzystnych zmian w formie uwidoczniania się instynktu walki. Ze względu na to, że wszelkie zachowania agresywne napotykają na negatywną reakcję otoczenia społecznego, człowiek szuka innych sposobów demonstracji instynktu walki. Realizuje to poprzez różnorodne przeobrażenia instynktu, którymi są: socjalizacja, dewiacja, subiektywizacja, intelektualizacja, sublimacja i platonizacja. Potwierdzeniem istnienia tak szeroko opisywanego instynktu walki jest przyjemność, jaką chłopcom w wieku około 9–12 lat, sprawiają prowadzone bójki. Innymi autorami zajmującymi się instynktem, jako przyczyną agresji byli między innymi Z. Freud oraz K. Lorenz. Teoria ta nie znalazła potwierdzenia na gruncie zoopsychologii i fizjologii, nadal jest jednak przedmiotem zainteresowania badaczy¹⁸.

Druga z koncepcji mówi o **agresji jako reakcji na frustrację**. Tezę twierdzącą o powstawaniu i podtrzymywaniu zachowań agresywnych pod wpływem frustracji, można wyjaśnić na podstawie twierdzeń, które dotyczą przekształceń

17 J. Grochulska, *Reedukacja... op. cit.*, s. 6–7.

18 Ibidem, s. 7–11.

w zachowaniu się jednostki w wyniku wcześniejszych doświadczeń. W zachowaniu można wyróżnić trzy składniki¹⁹:

1. pobudkę, która jest pojmowana jako zewnętrzny lub wewnętrzny składnik, przypisujący kierunek zachowaniu,
2. działanie instrumentalne, a więc sposoby działań, służących osiągnięciu celu,
3. cel, czyli uzyskanie takiego stanu ostatecznego, który powoduje zmniejszenie lub ukończenie czynności pobudki.

Zachowanie agresywne powodowane stanem frustracji, może zostać wywołane na skutek przeżyć i negatywnych doświadczeń emocjonalnych, które akompaniują niepowodzeniom w przewyciężaniu przeszkód i trudności powiązanych z wykonywaniem roli społecznej. Sytuacja ta dotyczy głównie dzieci, których chwiejna równowaga psychiczna zostaje zaburzona i reaguje ono stanem frustracji. Sytuacja taka wywołuje negatywne objawy, zakłócające działanie i hamujące lub tłumiące u dziecka rozwój społeczny. Jeden z badaczy, L. Berkowitz, podkreśla, że „treść emocji wywołanej przez frustrację zależy (...) od rodzaju frustracji”. W inny sposób wpływa frustracja, której skutkiem jest uszkodzenie organizmu, inaczej ta, która nie zagraża zdrowiu lub życiu człowieka, a zakłada jedynie przerwanie podjętej czynności. W pierwszej sytuacji pobudzone zostają reakcje strachu lub lęku, w drugim przypadku — złość, bądź gniew²⁰.

Kolejną z koncepcji ujmuje **agresję jako nabyty popęd**. J. Dollard i N. R. Miller twierdzą, że gniew jest wykształconym popędem. Sugerują oni, że takie zachowania, jak bicie, szarpnie, czy też drapanie, są wrodzonymi oddziaływaniami gniewnymi na niektóre sytuacje. Zachowanie agresywne jest reakcją na bodźce docierające do jednostki, które mogą zainicjować sytuację objawiającą się gniewem. Dlatego też agresja będzie miała miejsce wtedy, gdy jest ona najsilniej wykształconą reakcją na gniew. Z kolei R. R. Sears stwierdza, że istnieje możliwość tworzenia się nowych popędów pod wpływem kolizji dwóch dążności, z których jedna dotyczy oczekiwania nagrody, druga z kolei związany jest z prognozowaniem kary za dane zachowanie. Tą metodą Sears tłumaczy formowanie się popędów agresji i zależności. W wyniku badań przeprowadzonych na grupie dzieci, autor stwierdza, że oba wymienione popędy mogą mieć źródło we wczesnym dzieciństwie na gruncie zachowań, mających charakter instrumentalny, i które umacniane są poprzez zainteresowanie oraz pomoc osób dorosłych. Sears wyróżnia na tej podstawie zachowania instrumentalne typu zależnościowego oraz typu agresywnego. Oba typy zachowań mają w zamierzeniu skierowanie uwagi dorosłych, a przez to wzrost zainteresowania oraz zaspokojenie bieżących potrzeb dziecka²¹.

19 Ibidem, s. 11.

20 Ibidem, s. 11–18.

21 Ibidem, s. 18–20.

Ostatnią, czwartą już koncepcją wyjaśniającą przyczyny powstawania agresji jest ta mówiąca o niej jako o **nawyku**. Nawykiem nazywamy pewne dobrze utrwalone zachowanie, które jest automatyczne i podejmowane przy braku pełnej kontroli świadomości. Joanna Grochulska opiera swoje rozważania na wynikach badań A. Bussa, który określa agresję nawykiem napastowania. Zaznacza on także, iż agresywne zachowanie człowieka może być stałą cechą, charakterystyczną dla osobowości danej jednostki. Uznając prawdziwość tezy agresji jako nawyku, możliwe jest również określenie siły owego nawyku, a także czynników wpływających na to, że jest on słabszy, bądź silniejszy, czy też poziomu trwałości agresywnego zachowania. A. Buss określił cztery kategorie decydujące o sile agresji u człowieka. Są nimi:

- częstość i intensywność przeżywanych przykrości, czy frustracji,
- stopień wzmacniania agresywnego zachowania,
- temperament danej jednostki,
- falitycja społeczna.

Z kolei amerykańscy naukowcy — A. Bandura oraz R.H. Walters, wysuwają wniosek, że agresywne zachowanie się jednostki to wyuczona forma zachowania się, która stosowana jest w celu zaspokojenia danej potrzeby, aby w końcu utrwalić się jako efektywny sposób działania²².

1.4. Przejawy zachowań agresywnych w szkole

Chcąc scharakteryzować najczęściej występujące przejawy zachowań agresywnych, występujących we współczesnej szkole, należy rozpocząć rozważania od określenia kategorii postaw agresywnych. Najczęściej pojawiające się rodzaje przemocy w środowisku szkolnym opisał **Janusz Sytnik-Czetwertyński**. Podzielił on kategorie zachowań agresywnych na dwie główne grupy²³:

1. kategorie zachowań agresywnych, które ukształtowały odmiany agresji charakterystyczny dla społeczności szkolnej,
2. kategorie zachowań agresywnych, niepodlegające oficjalnym zmianom ze względu na obszar występowania.

Do pierwszej grupy najczęstszych przejawów agresji u dzieci zaliczył przemoc rywalizacyjną, przemoc kompensacyjną, przemoc z powodu nienawiści lub zazdrości oraz przemoc frustracyjną.

Przemoc rywalizacyjna polega głównie na demonstracji zręczności. W szkole źródłami tego typu zachowań są relacje między uczniami, a także poziom

²² Ibidem, s. 20–22.

²³ J. Sytnik-Czetwertyński, *Filozoficzna kategoryzacja postaw agresywnych na podstawie koncepcji Ericha Fromma*, (w:) *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, (red.) Irena Pufal-Struzik, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o. o., Kielce 2007, s. 45.

materialny i pozycja społeczna rodziców. W bardzo wielu przypadkach rywalizacja mająca miejsce pomiędzy uczniami jest wzmocniana w domu, szczególnie wtedy, gdy zwrócona jest ona przeciwko innemu uczniowi z najbliższego otoczenia rodziny. Rywalizacyjny typ przemocy, polega głównie na poniżeniu rywala i może być przyczyną głębokich emocji, bądź też kompleksów. Jednostka doświadczająca przemocy będzie napotykać na trudności codziennie, za każdym razem, gdy spotka się z agresorem — na lekcji, czy też na przerwie. Oprócz manifestowania złości, przejawem przemocy rywalizacyjnej może być także okazywanie przewagi intelektualnej oraz tej związanej z wyglądem zewnętrznym, bądź posiadaniem różnych przedmiotów²⁴.

Przemoc kompensacyjna jest następstwem za to, czego nie udało się osiągnąć. Ten typ przemocy jest prawdopodobnie najbardziej efektywnym czynem agresywnym w szkole, a owo popęd jest meritum sadyzmu²⁵.

Przemoc z powodu nienawiści lub zazdrości powstaje z racji przedmiotu, należącego do innej osoby, bądź wyróżniania kogoś przez osobę, której zdanie jest dla nas ważne. Z tego też powodu przyczyną owego zachowania w szkole jest najczęściej nauczyciel, wyróżniający niektórych uczniów. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym są na takie działania szczególnie wrażliwe. Niestety, ponieważ nauczyciel często jest wzorem dla uczniów, daje mu to możliwość manipulowania uczuciami wychowanków, czy to świadomie, czy też nie. Nauczyciele wczesnej edukacji zapominają o fakcie, że są oni niezwykle ważnymi osobami w codziennym życiu uczniów. J. Sytnik — Czetwertyński jako dowód na istnienie takiej zależności podaje przykład: „kontakt nauczyciela z uczniem kończy się (...) po dzwonku. Kontakt ucznia z nauczycielem trwa nadal: podczas odrabiania lekcji, przygotowań się do klasówki, czy odpytywania”²⁶.

Przemoc frustracyjna ma swoje źródło najczęściej w sytuacji, gdy nie można osiągnąć zamierzonego celu, bądź, gdy droga do celu staje się skomplikowana. Ten typ przemocy może mieć różne odmiany, które obejmują swoim zasięgiem działania od drobnych intryg kierowanych na jednostki traktowane jako przeszkodę, aż po autoagresję. Przemoc frustracyjna dotyka w szczególności osób, które są aktywnie zaangażowane w życie szkoły, mają dobre stopnie lub są czynne społecznie²⁷.

Natomiast w grupie zachowań agresywnych, niepodlegających zmianom ze względu na płaszczyznę przejawiania się, Janusz Sytnik-Czetwertyński, wyróżnia

24 Ibidem, s. 45.

25 Ibidem, s. 45–46.

26 Ibidem, s. 45.

27 Ibidem, s. 46.

przemoc reaktywną, przemoc wynikającą z pragnienia zemsty oraz przemoc, która wynika z zachwiania wiary w coś lub w kogoś²⁸.

Przemoc reaktywna polega na obronie, a nie na niszczeniu. Ten typ przemocy tworzy się w obronie godności i wolności zarówno własnej, jak i innych osób. Specyficzne jest to, iż ma ona charakter moralnie akceptowalny. Pojawia się w sytuacji lęku, który ma podstawy realne bądź fikcyjne, świadome lub nieświadome. Przemoc reaktywna może być następstwem pomówień, czy plotek docierających do agresora. Nie stosuje się tutaj aktów przemocy fizycznej, zdarzają się one niezwykle rzadko i są zazwyczaj efektem frustracji oraz wykorzystania już wszystkich innych możliwych dróg rozwiązania sytuacji konfliktowej²⁹.

Przemoc, która wynika z żądzy zemsty zalicza się do najpoważniejszych rodzajów przemocy. W większości przypadków wiąże się z licznymi przygotowaniem, snuciem planów oraz ich starannym zrealizowaniem. Wymaga ogromnego zaangażowania w czynność, w związku z tym agresor posiłkuje się całą osobowością, co wzmacnia wewnętrzną złość³⁰.

Przemoc, która ma swoje podstawy w osłabieniu wiary w kogoś lub w coś, pojawia się, gdy zniszczona zostaje wiara w życie, ufność pokładana w danej osobie. Jest ona wynikiem rozczarowania. W takiej sytuacji jednostka pozbywa się ze swojego życia wszystkich przedmiotów związanych z osobą, która jest źródłem zawodu, a także próbuje pokazać swoją niezależność poprzez zachowania cyniczne i zapał do niszczenia³¹.

1.5. Profilaktyka łagodzenia zachowań agresywnych w szkole

Sięgając po literaturę dotyczącą agresywnego zachowania się dzieci, zauważyć można, że każdy z autorów, badaczy zajmujących się owym zjawiskiem, opisuje inne koncepcje, metody, bądź sposoby łagodzenia przejawów agresji u dzieci.

Barbara Krahé określa mechanizmy zapobiegające niepożądanym zachowaniom uczniów, które obejmują *katharsis*, karanie oraz opanowywanie gniewu³². **Katharsis**, to według Wielkiej Encyklopedii Oxford oczyszczenie emocjonalne polegające na wyzbyciu się emocji, które człowiek w sobie tłumi, jest to inaczej rodzaj odreagowania³³. Autorka zwraca uwagę, że tłumienie agresywnych emocji może powodować niekontrolowane wybuchy agresji, dlatego mechanizm *katharsis* odgrywa ważną rolę w uwolnieniu negatywnych odczuć, a także może

28 Ibidem, s. 46.

29 Ibidem, s. 46.

30 Ibidem, s. 46.

31 Ibidem, s. 46.

32 B. Krahé, *Agresja...*op. cit., s. 200.

33 Wielka Encyklopedia Oxford, tom 9, Oxford Education sp. z o. o., Inowrocław 2009, s. 174.

prowadzić do wyładowania agresywnych odruchów i na jakiś czas obniża prawdopodobieństwo wystąpienia zachowania agresywnego³⁴.

Z kolei **koncepcja karania** bazuje na przekonaniu, że wystąpienie niekorzystnych konsekwencji, takich jak kara, które następują po pojawieniu się agresywnego zachowania, powinny działać w sposób zmniejszający agresję. Jednak obowiązuje reguła, że zastosowanie kary może tłumić agresywne zachowanie, jedynie przy zastosowaniu kilku zasad:

- kara powinna być dostatecznie surowa i proporcjonalna w stosunku do przewinienia,
- musi zaistnieć znaczne prawdopodobieństwo wymierzenia kary,
- negatywne odczucia jednostki nie mogą być zbyt silne, aby nie hamowały osądu surowości oraz ewentualnej sankcji,
- w określonym przypadku dla sprawcy powinny być w dyspozycji ciekawe alternatywy behawioralne,
- kara musi zostać wymierzona zaraz po wystąpieniu przewinienia, by mogła być skojarzona z agresywnym zachowaniem³⁵.

Natomiast **koncepcja radzenia sobie z gniewem** ma na celu naukę nowych umiejętności, które mogłyby zostać wykorzystane jako alternatywa agresji. W większości przypadków z agresywnym zachowaniem nieodłącznie powiązane są uczucia gniewu oraz negatywne pobudzenie jednostki. Dlatego też kontrolowanie gniewu może być efektywnym sposobem zmniejszenia agresji³⁶.

Barbara Krahe zwraca także uwagę na rolę **empatii** w łagodzeniu agresji. Zaznacza ona, że empatia z potencjalną ofiarą agresji, może prowadzić do zmniejszenia agresji. Jednak warunkiem powodzenia jest niskie pobudzenie agresora, ponieważ w przypadku silnego pobudzenia, może on pojmować cierpienie pokrzywdzonego jako pozytywne wzmocnienie³⁷.

Profilaktykę zachowania agresywnego zajął się także **Janusz Sytnik-Czetwertyński**. W swoim artykule, dotyczącym kategorii zachowań agresywnych występujących w szkole, określił propozycje zmian, które można wprowadzić w społeczności szkolnej w celu złagodzenia zachowań agresywnych dzieci w odniesieniu do kategorii i rodzaju zachowania.

Aby zmniejszyć wystąpienie **przemocy rywalizacyjnej**, proponuje wprowadzeniu mundurków, by zniwelować różnice w wyglądzie zewnętrznym oraz zastosowanie poufności ocen, co z kolei przyczyniłoby się do pozbycia się rywalizacji naukowej³⁸.

34 B. Krahe, *Agresja...*op. cit., s. 200.

35 Ibidem, s. 201–202.

36 Ibidem, s. 202–203.

37 Ibidem, s. 204.

38 J. Sytnik-Czetwertyński, *Filozoficzna...* op. cit., s. 47.

W celu reedukacji **przemocy, która występuje z powodu zawiści lub zazdrości**, należy znormalizować sposób, w jaki ocenia się ucznia oraz zlikwidować uznaniowość. Autor proponuje również wprowadzenie jedynie pisemnych zaliczeń materiału, a rezygnację z odpowiedzi ustnych³⁹.

Kolejny z przejawów agresji — **przemoc kompensacyjna** jest według Janusza Sytnika-Czetwertyńskiego niemożliwa do rozwiązania jedynie na płaszczyźnie szkoły. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że większość konfliktów tworzy się w sytuacjach mających miejsce poza szkołą. Aby osiągnąć sukces na tym gruncie, należy oprzeć profilaktykę na współpracy z rodzicami, np. zmienić sposób prowadzenia wywiadówek z takiego, który ma charakter informacyjny na opierający się na dyskusji; zaangażować rodziców w problemy klasy i ich rozwiązywanie⁴⁰.

W redukcji **przemocy frustracyjnej** szczególną rolę odgrywają zajęcia pozalekcyjne, czyli uczęszczanie na koła zainteresowań, które jednak muszą być prowadzone w sposób interesujący, a także reprezentowanie szkoły w konkursach i zawodach sportowych. Udział daje możliwość realizacji marzeń, ale także może być środkiem zaradczym na porażki odczuwane na innych polach szkolnego życia⁴¹.

Przemoc reaktywna jest minimalizowana przez szkołę na lekcjach wychowawczych oraz lekcjach religii. W tej kwestii J. Sytnik-Czetwertyński proponuje jedynie podwyższenie rangi ocen z zachowania⁴².

W celu eliminacji **przemocy wynikającej z pragnienia zemsty**, trudno brać pod uwagę spójny sposób działania. Znaczącą rolę spełnia prestiż placówki oświatowej i autorytet nauczycieli. Sposobem łagodzenia agresji jest tutaj przekonanie uczniów o niegodności niektórych rodzajów zachowań⁴³.

Przy działaniach łagodzących **przemoc, która wynika z zachwiania wiary w kogoś lub w coś**, szczególną rolę odgrywa wychowawca oraz pedagog szkolny. W sytuacji zachwiania wiary w jakąś osobę, niezbędną jest pomoc, by uczeń nie przeżył załamania. Proponuje się tutaj także otworzenie szkół męskich i żeńskich, ponieważ profilowanie pozwoliłoby uniknąć spotkań z jednostkami będącymi źródłem rozczarowania oraz ograniczyć bolesne odczucia⁴⁴.

Problemem agresji zajął się także **Janusz Surzykiewicz**, który na podstawie wielu badań, stworzył typologię mającą na celu przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole, propozycja ta obejmuje 6 typów działań:

- **Typ 1 to ogólne propozycje w odniesieniu do szkoły**, czyli poprawa klimatu lekcyjnego i szkolnego. Działania te obejmują zmiany właściwości pracy

39 Ibidem, s. 47.

40 Ibidem, s. 47.

41 Ibidem, s. 47–48.

42 Ibidem, s. 48.

43 Ibidem, s. 48.

44 Ibidem, s. 48.

placówki oświatowej, współdziałanie z lokalnym środowiskiem oraz reparację części strukturalnych.

- **Typ 2 to ogólne propozycje odnoszące się do rozwijania umiejętności społecznych uczniów.** Dotyczy to w szczególności nauki prawidłowych, akceptowanych społecznie zachowań oraz kształtowania kompetencji społecznych.
- **Typ 3 to kompetencje obejmujące czynności wobec „sprawców”,** czyli działania wychowawczo-korekcyjne oraz interwencje kryzysowe. Propozycja ma na celu położenie nacisku na indywidualny stosunek wychowawcy do ucznia — agresora.
- **Typ 4 to postulaty działań obejmujące ofiary,** opierające się na bezwłocznym udzieleniu pomocy oraz późniejszego wsparcia.
- **Typ 5 obejmuje propozycję rozbudowanych programów prewencyjnych** na gruncie szkoły — klasa — jednostka. Realizacja koncepcji wymaga zaangażowania w programy całej szkolnej społeczności. Praca tego typu włącza w działania równocześnie kilka poziomów: szkołę, klasy oraz poszczególnych uczniów.
- **Typ 6 dotyczy interwencji ekologicznych w społeczności szkolnej, a także lokalnej** i obejmuje w szczególności działania o tematyce takiej, jak: kultura wśród rówieśników, kompetencje społeczne uczniów i promocja tych kompetencji, kultura szkoły wraz z jej wymogami funkcjonowania, kompetencje społeczne nauczycieli, nauka rozwiązywania sytuacji konfliktowych oraz mediacji, a także czynna współpraca z rodzicami i najbliższym środowiskiem⁴⁵.

Kolejnym autorem, który stworzył propozycję działań, które mają złagodzić agresję u dzieci, jest **Joanna Grochulska**. Autorka zwraca uwagę na **trzy główne czynniki**, których wystąpienie ma działać jako skuteczna profilaktyka. Pierwszym z nich jest **atmosfera porozumienia w klasie**. Podkreśla tutaj, iż z wychowaniem mamy do czynienia wtedy, gdy wykazujemy gotowość porozumienia i skutecznie się porozumiewamy z innymi osobami, bez względu na to, czy ma ono pozytywny skutek, czy też pozostajemy przy swoich poglądach, nie dochodząc wtedy do zgody. Nauka dzieci porozumienia powinna być nieodzownym zadaniem szkoły, ponieważ zapobiega występowaniu negatywnych postaw wobec kolegów, nauczycieli, pracowników szkoły oraz wobec innych ludzi⁴⁶. Drugim działaniem, jest **kierowanie własnym losem**. Koncepcja ta polega na przekonaniu, że włączenie dziecka w proces sterowania swoim rozwojem, jest równocześnie swojego

45 J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, (w:) *Pedagogika. Podręcznik akademicki t.2*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 286–288.

46 Joanna Grochulska, *Agresja u dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 121–122.

rodzaju zabezpieczeniem przed niepożądanymi wybuchami agresji, które są rezultatem braku odpowiedzialności za siebie. Ważne, by dziecko uczestniczyło w dyskusji na temat przydziału prac oraz miało prawo akceptacji, bądź odrzucenia ustalonego programu⁴⁷. Ostatnim postulatem, jest **uczenie rozumienia innych**, co jest niezbędną zdolnością w skutecznym porozumiewaniu się. Istotne jest, by wiedzieć, jak konkretna sytuacja, lub sposób zachowania się, są odbierane przez drugą osobę. Joanna Grochulska podkreśla, że umiejętność rozumienia ludzi powoduje polepszenie wzajemnych stosunków, a co za tym idzie, obniża się ilość agresywnych czynów⁴⁸.

Także **Irena Pufal-Struzik** w swoim artykule pt. „Uczeń i nauczyciel w aktach szkolnej agresji” zawarła sugestie dla nauczycieli, których celem jest zminimalizowanie występowania aktów szkolnej agresji. **Według niej zarówno władze szkolne, jak i nauczyciele powinni:**

1. zadbać o to, aby wyprzedać możliwe przejawy agresji uczniowskiej poprzez jasne przedstawienie własnych oczekiwań oraz norm i zasad zachowania się w szkole i poza jej terenem,
2. poddawać ocenie emocje tych dzieci, które wykazują skłonności do zachowań agresywnych,
3. uczyć dzieci alternatywnych, nie przejawiających się agresją, rozwiązań konfliktów oraz pomóc w zrozumieniu przez dzieci przyczyn i konsekwencji niewłaściwych zachowań,
4. nie lekceważyć nawet najmniejszych przejawów agresji, nawet jeśli są mało uciążliwe dla ofiary,
5. nie zapominać, że kara za agresywne zachowanie nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem. W sytuacji, gdy agresor poczuje się ukarany niesprawiedliwie, może pojawić się wręcz efekt odwrotny do zakładanego. Mianowicie może to powodować kolejne akty agresji w zemście za doznaną krzywdę, jaką była kara.
6. objąć szczególną opieką te dzieci, które są nieakceptowane przez rówieśników, bowiem poczucie u nich społecznego odrzucenia może skłaniać do agresji oraz buntu,
7. pamiętać, że uczniowie przejawiający agresywne zachowania, mogą być też uczniami zdolnymi i twórczymi. Należy wtedy zwrócić uwagę na jego pozytywne cechy i próbować je rozwijać,
8. poprawiać atmosferę wśród uczniów, by zapobiegać agresji interpersonalnej, między innymi inicjować sytuacje wymagające współpracy uczniowskiej, minimalizować rywalizację o oceny, o ubiór, zachęcać do dyskusji oraz wyrażania swojej opinii,

47 Ibidem, s. 137–139.

48 Ibidem, s. 139–140.

9. zajęcia prowadzić z pasją, w sposób interesujący dla dzieci, a także nowatorski, podążający za zmieniającym się światem⁴⁹.

Jak wynika w powyższych rozważań, każdy z autorów ma interesującą koncepcję na to, jak złagodzić przejawy agresji u dzieci, lecz niewątpliwie najważniejszą rolę w działaniach profilaktycznych odgrywają nauczyciele wczesnej edukacji, których zadaniem jest przygotowanie agresywnych dzieci do życia w społeczeństwie.

2. Specyfika rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym

2.1. Rozwój fizyczny

Dziecko w wieku 7 lat jest już znacznie bardziej rozwinięte pod względem fizycznym, niż miało to miejsce w wieku przedszkolnym, dlatego jest ono już gotowe do rozpoczęcia nauki szkolnej. Główne zmiany w rozwoju fizycznym dotyczą wzrostu mózgu, wysokości i masy ciała, rozrostu kośćca, mięśni oraz rozwoju układów oddechowego i krwionośnego⁵⁰.

Dziewczynki we wczesnym wieku szkolnym nadal, podobnie jak w wieku przedszkolnym, wyprzedzają chłopców pod względem **szybkości procesu dojrzewania**. Ciała dziewcząt mają nieznacznie więcej tłuszczu i nieco mniej tkanki mięśniowej niż ciała chłopców, dlatego są oni szybsi i silniejsi. Jednak różnice te są stosunkowo niewielkie⁵¹.

W okresie wczesnoszkolnym zostaje niemal ukończony **rozrost mózgu** pod względem jego masy. U dziecka w wieku 9 lat ciężar mózgu wynosi około 1300 g. Dokonuje się także dalszy, trwający bardzo długo proces dojrzewania komórek mózgowych, a co za tym idzie, rozwijają się rozmaite funkcje mózgowe⁵².

Dziecko w młodszym wieku szkolnym charakteryzuje **szybki rozrost i dojrzewanie wewnętrzne organizmu**. **Przyrost wzrostu** wynosi jedynie średnio od 4,5 do 5,5 centymetra w ciągu roku. Zwiększenie wzrostu oraz masy ciała charakteryzuje się stałością i powolnością⁵³. Tułów u dziecka w wieku 6 lat jest dwa razy szerszy i dłuższy, niż po urodzeniu. Budowa ciała dziecka robi się smuklejsza, a zaczyna

49 Irena Pufal-Struzik, *Uczeń i nauczyciel w aktach szkolnej agresji*, (w:) *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Irena Pufal-Struzik (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o. o., Kielce 2007, s. 15–16.

50 L. Wołoszynowa, *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967, s. 58.

51 H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 264.

52 L. Wołoszynowa, *Rozwój...* op. cit., s. 58–59.

53 Ibidem, s. 59.

ono znowu grubieć dopiero w okresie pubertalnym. Począwszy od lat sześciu aż do okresu adolescencji przyrost długości ciała jest mniej więcej o 50 % większy⁵⁴.

W zakresie **rozwaju kośćca** następuje krzepnięcie i rozrost różnych jego części w różnej kolejności. U dzieci 7-letnich znaczna ilość tkanek chrząstkowych powoduje dalsze wzrastanie organizmu, ale sprawia również, że kościec jest plastyczny i miękki, w związku z czym ciało łatwo ulega deformacjom. W wieku od 9 do 11 lat u dzieci kształtuje się ostatecznie kościec przegubu, dlatego w kolejnych latach wzrasta zdolność dziecka do prac, zarówno pisemnych, jak i fizycznych⁵⁵.

W młodszym wieku szkolnym ma miejsce dalszy **wzrost zębów stałych**. W końcowej fazie tego okresu rozwojowego uzębienie jest już prawie pełne⁵⁶. Dziecko o normalnym rozwoju fizycznym w szóstym roku życia ma 1 lub 2 stałe zęby, w wieku 8 lat — 10 bądź 12 zębów, w dziesiątym roku życia jest ich 14 lub 16, a w dwunastym i trzynastym roku kolejno 24 lub 26 oraz 27 bądź 28 zębów stałych⁵⁷.

Następuje także szybki **rozwój mięśni dużych**. Proces ten następuje wcześniej niż **rozrost mięśni drobnych**, więc zdolność dzieci do ruchów zamasystrych i silnych jest dużo większa, niż do ruchów drobnych wymagających precyzji. W związku z tym zaleca się dalsze ćwiczenie mięśni drobnych, których prawidłowy rozwój jest niezbędny przy ulepszaniu koordynacji ruchów, precyzji oraz zręczności⁵⁸.

U dzieci w wieku 7–10 lat zwiększa się także ogólna ruchliwość, wzrasta pojemność płuc, a także objętość klatki piersiowej oraz poprawia się działanie systemu oddechowego. Z kolei **rozwój serca** następuje stosunkowo wolniej, niż rozwój całego ciała. Podobnie do serca, rozwój płuc nie jest w pełni ukończony, tymczasem funkcjonowanie analizatorów jest już tak sprawne, jak u człowieka dorosłego. W końcowym etapie okresu wczesnoszkolnego, następuje **zapoczątkowanie zmian w gruczołach oraz w budowie ciała**. W niektórych przypadkach u dzieci, a zwłaszcza u dziewczynek, zauważa się wyraźne zmiany w zakresie cech charakteryzujących dojrzewanie. Jednakże niemożliwe jest ustalenie jednako-wej dla wszystkich granicy wieku, w którym rozpoczyna się dojrzewanie płciowe, ponieważ jest to sprawa indywidualna dla każdego, więc różnica wieku może być znaczna i może wynosić nawet kilka lat⁵⁹.

Lidia Wołoszynowa zwraca uwagę na **kilka czynników, od których zależy prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny dziecka**. Pierwszym z nich są **możliwości wrodzone** dziecka w zakresie rozrostu oraz rodzaje reakcji na wpływy środowiska.

54 E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961, s. 155.

55 L. Wołoszynowa, *Rozwój...* op. cit., s. 59–60.

56 Ibidem, s. 60.

57 E. Hurlock, *Rozwój...* op. cit., s. 162.

58 L. Wołoszynowa, *Rozwój...* op. cit., s. 60.

59 Ibidem, s. 61.

Drugim czynnikiem jest **poziom czynnościowy i morfologiczny narządów**, które biorą udział w procesie przemiany materii. Trzecim jest **wpływ środowiska zewnętrznego**, który ma decydować o tym, czy młody organizm w pełni wykorzysta swoje możliwości rozwojowe. Autorka bierze pod uwagę także czynnik zewnętrzny, jakim jest **odżywianie**, ponieważ w tym okresie zapotrzebowanie na kalorie jest bardzo duże i wynosi prawie dwa razy więcej, niż u człowieka dorosłego. Kolejnym czynnikiem jest **racjonalne wychowanie fizyczne**, czyli np. odpowiednia higiena oraz przebywanie na świeżym powietrzu. Niezbędne jest także **dobre samopoczucie** psychiczne dzieci⁶⁰.

2.2. Rozwój emocjonalny

Wiek wczesnoszkolny to, przede wszystkim faza znacznych zmian rozwojowych oraz przyjmowania do realizacji nowych zadań, których wykonanie daje możliwość podejmowania nieznanych dotąd ról społecznych. Wymienia się kilka rodzajów **zadań rozwojowych**, przed którymi staje dziecko w okresie wczesnej edukacji. Zalicza się do nich:

1. wyuczenie umiejętności niezbędnych do przyswajania i organizowania wiedzy oraz wykorzystania jej w różnych sytuacjach,
2. uzupełnienie i uporządkowanie posiadanego już zasobu wiedzy zarówno o świecie, jak i sobie samym,
3. odnalezienie swojego miejsca wśród rówieśników,
4. opanowanie umiejętności pisanie i czytania⁶¹.

Dziecko, wkraczając w nowe środowisko, jakim jest szkoła, musi spełniać kryteria **dojrzałości szkolnej**. Jednym z takich kryteriów jest **dojrzałość emocjonalna**, która warunkuje umiejętność kontroli nad doznawanymi emocjami, by ich uzewnętrznienie nie było zbyt gwałtowne⁶². W młodszym wieku szkolnym, **sfera emocjonalna** dziecka ulega dużym przeobrażeniom, w szczególności w zakresie rozwoju wyższych uczuć, a także intelektualizacji emocji. Wszelkie zjawiska występujące w sferze rozwoju emocjonalnego przejawiają się u dziecka przede wszystkim w poszerzaniu się kręgu zjawisk, zdarzeń, przedmiotów oraz spraw, które powodują u niego reakcje o podłożu emocjonalnym⁶³. Niezwykle istotne dla harmonijnego rozwoju jest w tym okresie przeświadczenie o własnej skuteczności. Samoocenę dziecka mogą podnosić takie sytuacje, jak radość z odniesionego sukcesu oraz związana z nim pozytywna opinia społeczna. Dzięki

60 Ibidem, s. 61–62.

61 K. Mikołajczyk, *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, (w:) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony, a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 247–248.

62 Ibidem, s. 248.

63 L. Wołoszynowa, *Młodszy...* op. cit., s. 624.

osiąganym sukcesom, dziecko uczy się radzenia sobie ze stanami frustracji, wytrzymałości na niepowodzenia, a także ćwiczy samokontrolę oraz kształtuje doznanie odpowiedzialności za następstwa swoich czynów⁶⁴.

Najbardziej charakterystyczną cechą rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest **nawiązywanie bliskich związków emocjonalnych z rówieśnikami tej samej płci**, co jest wynikiem coraz większego znaczenia przyjaźni. Elementarnymi determinantami przyjaźni są w tym czasie obopólne zaufanie, lojalność oraz wsparcie emocjonalne. Ponadto, przyjaźń stanowi fundament do dalszego doskonalenia i różnicowania się uczuciowości dziecka. W obliczu przyjaźni, dzieci mają możliwość kształtowania altruizmu, empatii oraz okazywania gniewu w formie nieagresywnej. Uczą się także lojalności, odpowiedzialności za drugą osobę, solidarności, ale również dzielenia doświadczeń z przyjaciółmi, przeżywania wspólnie radości i porażek oraz sposobów ochrony bliskich przed niebezpieczeństwem⁶⁵.

Czas późnego dzieciństwa, to również **okres przemian w zakresie sposobu okazywania przez dzieci agresji i złości**. W wieku wczesnoszkolnym zaczyna dominować agresja słowna nad agresją fizyczną, której największe nasilenie przypadało na okres przedszkolny. Agresja fizyczna znacznie utrzymuje się jedynie w kręgu chłopców. Z kolei wśród dziewcząt pojawia się agresja społeczna, której celem jest naruszenie poczucia wartości innej osoby, bądź też zaburzenie kontaktów danej jednostki z innymi osobami. Cechami charakterystycznymi tej formy agresji jest ostracyzm, bądź groźby odrzucenia oraz pogardliwe miny i rozprowadanie złośliwych plotek. Pośród chłopców i dziewczynek wzrasta stopień agresji odwetowej, która polega na odpląceniu się za wyrządzoną szkodę⁶⁶.

Młodszy wiek szkolny charakteryzuje ponadto **względna równowaga uczuciowa**. Następuje znaczne obniżenie się pobudliwości emocjonalnej dziecka. Po okresie wstępnym, kiedy to musi zmierzyć się z nową sytuacją, jaką jest wstąpienie w progi szkoły, staje się ono bardziej radosne i pogodne, oczywiście jeśli warunki domowe dziecka pozwolą na utrzymanie aktualnego stanu emocjonalnego. W tym okresie dziecko cechuje **realizm**. Jego uczucia są skoncentrowane wokół określonych zjawisk i rzeczy, z wyłączeniem pojęć abstrakcyjnych. Uczucia dziecka obejmują to, co jest mu dane bezpośrednio i są one pod ogromnym wpływem postaw uczuciowych i opinii osób z najbliższego otoczenia⁶⁷.

Elizabeth Hurlock zwraca uwagę na kilka czynników, które działają na emocjonalność dziecka. Wśród składników wyznaczających emocjonalność wymieniła:

64 K. Mikołajczyk, *Kompetencje...* op. cit., s. 248.

65 Ibidem, s. 248–249.

66 Ibidem, s. 249–250.

67 M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967, s. 178–179.

- **zmęczenie.** W sytuacji zmęczenia wywołanego nieodpowiednim pokarmem, niedostatecznym wypoczynkiem, czy też inną przyczyną, dziecko jest skłonne do grymasów oraz irytacji;
- **słabe zdrowie.** Jeśli dziecko jest chore lub jego odporność jest obniżona na skutek, np. złego odżywiania, wady wzroku lub przeziębienia, ma skłonności do okazywania takich emocji, jak podczas zmęczenia. Ponadto każda zaistniała niedyspozycja fizyczna może doprowadzić do drażliwości dziecka oraz wybuchów złości;
- **porę dnia.** Niektóre pory dnia sprzyjają większemu zmęczeniu dziecka, co powoduje w tym czasie większe zaburzenia stanu emocjonalnego;
- **inteligencję.** W tym zakresie wykazano, że dzieci o niższym poziomie inteligencji, opóźnione w rozwoju skłonne są do słabszego opanowywania emocji niż dzieci w normie rozwojowej. Natomiast dzieci zdolne charakteryzuje znacznie większa różnorodność uczuć;
- **środowisko społeczne.** Środowisko, w którym mają miejsce napięcia emocjonalne, takie jak kłótnie, czy nieporozumienia oraz takie, w które przeciąża dziecko narzucanymi zajęciami, powoduje wzrost jego emocjonalności. Na rozwój emocji dziecka wpływają także takie zachowania rodziców, jak duża liczba zakazów, które ograniczają dziecięcą aktywność, nadmierna karność lub zupełna jej odwrotność — nadmierna uległość;
- **stosunki rodzinne.** Postawy rodzicielskie warunkują emocjonalność dziecka. Przykładowo, dzieci, które otoczone są nadmierną opieką ze strony rodziców, są bardziej nerwowe, z kolei te zaniedbywane — agresywne i aspołeczne,
- **poziom aspiracji.** Część zaburzeń powstaje na gruncie własnych aspiracji dziecka. Dążą one do osiągnięcia rzeczy dla siebie niemożliwych, pomimo braku wiedzy lub doświadczenia. W przypadku nie osiągnięcia zamierzonego celu, czują się poniżone, co w konsekwencji powoduje napięcia emocjonalne.

Czynniki te mogą się zmieniać wraz z wiekiem dziecka, a nawet w tym samym okresie. Emocjonalność dziecka będzie się jednak kształtować pod wpływem opinii innych ludzi oraz tego, co samo dziecko sądzi o wydanej opinii⁶⁸

2.3. Rozwój społeczny

Przez **rozwój społeczny** rozumie się najczęściej serię zmian, które zachodzą w osobowości jednostki, które prowadzą do uspołecznienia jednostki poprzez ukształtowanie zdolności do konstruktywnego uczestnictwa w życiu oraz działalności społeczeństwa. Do takiego udziału w społeczeństwie, gdzie dziecko jest

68 E. Hurlock, *Rozwój...* op. cit., s. 294–298.

członkiem różnorodnych grup społecznych, przygotowuje się dziecko w kolejnych etapach jego życia⁶⁹.

Z kolei Elizabeth Hurlock definiuje **rozwój społeczny jako nabywanie dojrzałości do współdziałania w społeczeństwie**. To proces, w którym naczelnym zadaniem jest uczenie się adaptacji do przyjętych wzorów danych grup społecznych, ich tradycji oraz obyczajów, a także poznania meritum wspólnoty, ogólnego porozumienia i społecznego współdziałania. Proces ten w konsekwencji prowadzi do nowych zainteresowań, doboru grupy przyjaciół oraz pionierskich sposobów zachowania się⁷⁰.

Lidia Wołoszynowa zaznacza, że rozwój społeczny dziecka ma na celu głównie ukształtowanie jednostki zdolnej do **pełnienia rozlicznych ról społecznych**. Pojęcie roli społecznej używa się do określenia grupy zachowań, pożądaných od jednostki, działającej w pewnej grupie społecznej i działającej zgodnie z przyjętymi przez nią normami⁷¹.

W procesie socjalizacji największe znaczenie ma wpływ znaczących dla dziecka osób oraz działanie różnych grup społecznych, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, w których dziecko wykazuje swoje zaangażowanie⁷².

Aby dziecko mogło nauczyć się społecznego współżycia z innymi ludźmi, należy zapewnić mu duże możliwości uczenia się, dzięki czemu szybciej przyswoi obowiązujące normy zachowania i łatwiej przystosuje się do grup społecznych. Bardzo ważne jest, aby przez przekroczeniem progu szkoły, dziecko miało **możliwość poprawiania kontaktów społecznych**, np. w relacjach z rówieśnikami z najbliższego otoczenia, przedszkola, czy członkami rodziny⁷³.

Renata Stefańska-Klar, chcąc wyjaśnić znaczenie doświadczenia społecznego w rozwoju społecznym dziecka, przyjmuje w swoich rozważaniach teorie psychologiczne, które podkreślają **dwustronne oraz aktywne stosunki jednostki ze środowiskiem**. Zakładają one, że:

1. rozwój jest wynikiem czynnego wzajemnego oddziaływania dziecka i otoczenia (społecznego i fizycznego),
2. środowisko jest rzeczywistością postrzeganą przez dziecko, czyli interpretowaną na podstawie osobistych doświadczeń dziecka,
3. środowisko oddziałuje na dziecko w sposób pośredni i bezpośredni, ale jednostka może także sama wpływać na środowisko⁷⁴.

69 L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, (w:) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Maria Żebrowska (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 627.

70 E. Hurlock, *Rozwój...* op. cit., s. 299.

71 L. Wołoszynowa, *Młodszy...* op. cit., s. 627.

72 Ibidem, s. 628.

73 E. Hurlock, *Rozwój...* op. cit., s. 300.

74 R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, (w:) *Psychologia rozwoju*

Pierwszym środowiskiem, w którym dziecko przebywa niemal cały czas aż do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej, **jest dom rodzinny**. O stopniu uspołecznienia dziecka, z jakim wkracza w życie szkolne dom rodzinny decyduje poprzez układ panujących w nim stosunków, opiekę udzielaną dziecku oraz atmosferę rodzinną. Samopoczucie dziecka wśród rówieśników oraz jego nastawienie do szkoły i nauczycieli warunkowane jest przez postawy, nawyki oraz cechy osobowości, wpajane przez dom rodzinny⁷⁵. Największe znaczenie w procesie uspołecznienia dziecka mają **metody wychowania** stosowane przez rodziców. Wpływają one na zachowanie się dziecka oraz przyjmowane przez nie postawy społeczne⁷⁶. Równie ważną rolę dom rodzinny odgrywa w modelowaniu postaw społecznych i moralnych. Niezwykle istotnym zadaniem rodziny w zakresie zapewnienia dziecku dobrego samopoczucia i prawidłowego rozwoju uczuciowego jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa oraz wsparcia uczuciowego w nowych i trudnych dla dziecka sytuacjach⁷⁷.

Poza domem rodzinnym, najlepiej na uspołecznienie dziecka wpływa **szkoła i nauczyciel**. **Zadaniami szkoły** są przekazanie uczniom danego zakresu wiedzy, wprowadzenie ich w kulturę kraju, w którym wrażliwość, wpajanie moralnych oraz społecznych norm postępowania, ideałów, kształtowanie postawy i przekonań zgodnych z ideologią społeczną obowiązującą w danym państwie oraz modelowanie światopoglądu. Gwarantuje to przygotowanie dzieci i młodzieży do współdziałania a innymi ludźmi oraz współżycia w społeczeństwie. W celu osiągnięcia zamierzonego efektu, jakim jest rozwinięcie się i ugruntowanie u ucznia cech społecznych, szkoła musi podejmować szereg dodatkowych działań takich, jak wysuwanie określonych zadań i wymagań w zakresie współżycia społecznego, zapewnienie bogatych doświadczeń społecznych w relacjach z rówieśnikami, kolegami z klasy oraz nauczycielami⁷⁸.

Jak zostało wspomniane wcześniej, w procesie uspołecznienia dziecka biorą udział różne **grupy formalne i nieformalne**. Taką zasadniczą grupą formalną jest klasa szkolna⁷⁹. Może to być także kółko zainteresowań, czy też zespół uczniów, który został stworzony przez nauczyciela do wykonania jakiegoś zadania. **Grupa formalna** jest grupą sterowaną. Oznacza to, że ktoś spoza grupy kieruje jej działaniami, ustala cele i zasady działania. W takich grupach dziecko uczy się form społecznego współżycia pod nadzorem nauczyciela lub opiekuna grupy. Kierowanie grupą jest rozsądne i dyskretne, a umiejętnie prowadzone ukazują

człowieka, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 146.

75 L. Wołoszynowa, *Młodszy...* op. cit., s. 628.

76 E. Hurlock, *Rozwój...* op. cit., s. 304.

77 L. Wołoszynowa, *Młodszy...* op. cit., s. 628.

78 Ibidem, s. 628–630.

79 Ibidem, s. 630.

uczniowi, jakie są społecznie akceptowane wartości oraz jak można je osiągnąć⁸⁰. Dziecko wykazuje w tym okresie zainteresowanie innymi obszarami życia szkolnego oraz, w szczególności, pozaszkolnego⁸¹. Najbardziej zauważalną zmianą w funkcjonowaniu społecznym dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jest zwiększenie znaczenia grupy rówieśniczej, która zastępuje rodzinę. Dzieci w tym okresie zajmują **zabawa z rówieśnikami**, co zabiera większość ich wolnego czasu. Swoją opinię na temat kolegów wystawiają na podstawie wykonywanych czynności, a nie ze względu na ich poglądy, czy wyznawane wartości⁸².

Współzycie z grupą rówieśniczą ma swoje prawidłowości. Istnieje kilka **faz rozwoju społecznego** dotyczącego stosunków z grupą. Na początku, małe dzieci nie przejawiają uczuć w zakresie współzycia z grupą. W następnej kolejności ukazuje się faza częściowej adaptacji, w której rozpoczyna się kształtowanie własnej woli dziecka i zabawa z rówieśnikami na formę skoordynowaną. W kolejnej fazie normalizują się relacje grupowe, a dziecko ma już żywy wkład w życie grupy, która staje się niezależna, wolna od nadzoru dorosłych i ustala swoją własną nazwę⁸³.

W większości przypadków jednak bardziej atrakcyjne dla dzieci są **grupy nieformalne**. Główną zaletą, która przyciąga dzieci jest możliwość samodzielnego tworzenia praw panujących w grupie, które mogą się również zmieniać zależnie od woli członków grupy. Takie grupy ustanawiają także własne wartości i obyczaje, a przynależność do niej zapewnia dziecku nowe wrażenia i fascynujące przygody⁸⁴.

Elizabeth Hurlock takie dziecięce grupy społeczne nazywa „**bandami**” i określa dwa etapy ich powstawania, których efektem jest społeczny rozwój dziecka. Pierwszym etapem jest okres przejściowy adaptacji do grupy, który trwać może od 6–7 do 8–9 roku życia. Jest to czas tzw. „**grup przelotnych**”, cechujących się niewielką liczebnością, składających się przeważnie z członków tej samej płci i tworzących się spontanicznie, szczególnie w celu wspólnej zabawy. Podczas zabawy inicjatywę w różnorodnych działaniach przejmują kolejno wszystkie dzieci. Rosnąca chęć przebywania i współdziałania z rówieśnikami powoduje wejście w etap drugi, czyli powstawanie „**paczek**”, które są małymi grupami, bądź „**band**” — większych grup. Powstawanie ich przypada na wiek 8–9 lat i mogą one istnieć aż do okresu dorastania. Autorka określa „bandę” jako spontanicznie wykreowaną przez dzieci obszerniejszą grupę społeczną, powstałą bez pozwolenia osób dorosłych, ale nie jako sprzeciwienie się ich autorytetowi. Paczki oraz bandy tworzą własne obyczaje, systemy wartości, inicjują nowe „mody”

80 I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1983, s. 67.

81 L. Wołoszynowa, *Młodszy...* op. cit., s. 630.

82 H. Bee, *Psychologia...* op. cit., s. 302.

83 E. Hurlock, *Rozwój...* op. cit., s. 303.

84 I. Roszkiewicz, *Młodszy...* op. cit., s. 67–68.

dotyczące zabawy, czy sposobu ubierania się. Przynależność do bandy stwarza dziecku poczucie zdobycia pozycji społecznej, co wymaga lojalności wobec jej członków⁸⁵.

Grupami nieformalnymi tworzącymi się na terenie szkoły mogą być również koleżeńskie pary, małe grupy, czyli kilkusobowe ugrupowania oraz grupy podstawowe, które opierają się na bliskich więzach społecznych, bądź uczuciowych. Takie grupy mogą przyczyniać się do komplikowania procesów integracyjnych w klasie szkolnej, szczególnie, kiedy zaczną bezwzględnie rywalizować. Niezbędna jest w takiej sytuacji reakcja nauczyciela, który powinien objąć nad powstałymi grupami dyskretną opiekę, która miałaby na celu skierowanie ich aktywności na drogę pożyteczną społecznie⁸⁶.

Badacze nie są w stanie wyjaśnić przyczyn tak dużej atrakcyjności grup rówieśniczych. Stwierdzono jednak, że intensywny rozwój dążeń socjalizacyjnych związany jest z wieloma **czynnikami modyfikującymi zachowania społeczne** w okresie wczesnoszkolnym:

1. **Grupa rówieśnicza wywiera na jednostkę wpływ normalizujący i wyrównujący.** W tym względzie można stwierdzić, że rówieśnicy, nie mając żadnej wychowawczej świadomości, prowadzą jednak do równego poziomu to, co natura, bądź też dom rodzinny dają dziecku w niedomiarze lub z nadmiarem. Przykładowo, grupa rówieśnicza mogą zaktywizować dziecko do większego wysiłku w podejmowanych czynnościach, ale również złagodzić zbyt dużą aktywność kolegi. Mechanizm ten może powodować niwelowanie niepożądanych społecznie zachowań dziecka. Jednak funkcjonowanie danego mechanizmu jest niemożliwe w odniesieniu do dzieci, których zachowanie znacznie odbiega od standardowych wzorów, ponieważ w takiej sytuacji może to pogłębić już istniejącą skrajność rozwojową⁸⁷.
2. **Rówieśnicy w większym stopniu akceptują dziecko, niż dorośli,** dlatego w grupie rówieśniczej uzyskuje ono to, co najbardziej potrzebne, czyli aprobatę siebie takiego, jakim naprawdę jest. Jest to chęć dążenia do komfortu psychicznego, ucieczki od świata dorosłych. W grupie, w atmosferze pełnej akceptacji, dziecko ma największe możliwości rozwojowe w zakresie swoich ukrytych predyspozycji⁸⁸.
3. **Wspólnota rówieśnicza daje możliwości uczenia się ról społecznych.** Zabawy, które organizują sobie dzieci, zwane „na temat” (w szkołę, w sklep, w lekarza) stwarzają okazję do trenowania różnych typów zachowania, które są przypisane danej roli społecznej⁸⁹.

85 L. Wołoszynowa, *Młodszy...* op. cit., s. 630.

86 M. Przetacznikowa, *Rozwój...* op. cit., s. 194.

87 I. Roszkiewicz, *Młodszy...* op. cit., s. 62–63.

88 Ibidem, s. 63–64.

89 Ibidem, s. 64–65.

4. **Grupa rówieśnicza dostarcza wielu ważnych informacji.** Atrakcyjność tego czynnika polega na możliwości uzyskania od rówieśników cennych informacji, których normalnie nie przekazałoby dziecku rodzice, czy też nauczyciele⁹⁰.
5. **Uczestnictwo w życiu rówieśniczym wpływa pozytywnie na proces identyfikacji.** Umocnienie się więzi rówieśniczych w wyniku wspólnej zabawy oraz regularnego przebywania z grupą, powoduje, że dziecko coraz częściej posługuje się zaimkiem „my”, zamiast „ja”. Staje się ono w ten sposób rzeczywistym uczestnikiem grupy. Mówi się wtedy o identyfikacji z grupą⁹¹.

Sytuacja, w której dziecko widzi siebie jako członka grupy niezwykle sprzyja jego rozwojowi społecznemu. Jego zachowanie warunkowane jest najczęściej opinią grupy, której jest członkiem⁹².

Ważnym składnikiem kompetencji społecznych jest **świadomość istnienia norm oraz umiejętność ich przestrzegania**. Badania nad tym zjawiskiem wykazały, że dziecko 10-letnie ma już świadomość znaczenia norm społecznych, a przy dokonywaniu wyborów kieruje się kanonami obowiązującymi w danej sytuacji. Stwierdzono także, że najbardziej akceptowaną przez uczniów, jest norma uczciwości w zdarzeniach szkolnych, a zaraz po niej, uplasował się obowiązek pracy w grupie, jako druga najczęściej przestrzegana zasada. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym potrafią już rozpoznawać normy rządzące nie tylko stosunkami interpersonalnymi, ale także zasady grupowe, które mają na celu obronę interesów grupy. Zmianie ulega także stosunek dziecka do nauczyciela. Kiedy dziecko jest postawione w sytuacji konieczności dokonania wyboru zachowania, nie kieruje się ono impulsem podporządkowania poleceniom, jakie wydaje nauczyciel, lecz odczuciem odpowiedzialności za swoje czyny⁹³.

3. Działalność pedagogiczna nauczyciela w okresie wczesnej edukacji

3.1. Pojęcie działania pedagogicznego i jego rodzaje

Dietrich Benner podkreśla, że **praktyka pedagogiczna** została rozbita na szereg działań, które nie są zależne do konkretnego systemu powiązań i nie posiadają jednolitych zadań ani nauki uporządkowanej w sposób systematyczny, która

90 Ibidem, s. 65.

91 Ibidem, s. 65–66.

92 Ibidem, s. 66.

93 H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony, a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 288–291.

mogłaby przygotować do owych zadań, dawała podpowiedzi, wskazywała kwestie orientacyjne oraz mogła je zweryfikować⁹⁴.

Istnieją oczywiście konkretne modele działań pedagogicznych, a także zawody pedagogiczne, ale nie ma społecznie uznawanego myślenia, umiejętności i wiedzy pedagogicznej, które mogłyby sterować tymi działaniami i stanowić ich łącznie⁹⁵.

Z kolei **Pierre Bourdieu** wysnuwa twierdzenie, że „Każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc, jako narzucanie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”⁹⁶.

Benner prezentuje **cztery zasady działania i myślenia pedagogicznego**. Pierwszą z nich jest **zasada podatności na kształcenie**. Autor powołuje się na słowa Herbarta, który pojęcie podatności na kształcenie rozumiał jako podatność woli na jej ukształtowanie do życia moralnego, a moralność to cel dążenia człowieka i wychowania⁹⁷. Zasada podatności na kształcenie niewątpliwie bierze pod uwagę możliwość dookreślenia się jednostki poprzez praktykę pedagogiczną. Podatność owa jest zasadą oddziaływania pedagogicznego, zasadą relacji, która ma swoje odniesienie do pedagogicznej praktyki jako praktyki indywidualnej i międzypokoleniowej. Zasada ta zakłada, że powinno się w taki sposób organizować spotkania z wychowankiem, by mu nie przypisywać, ani też nie odmawiać pewnych cech wrodzonych. Jednostka powinna działać tak, by współdziałała z wychowawcą w procesie tworzenia swego przeznaczenia, co uznaje ją za podatną na kształcenie poprzez interakcje pedagogiczne⁹⁸. Drugą z wymienionych przez Bennera regułą jest **zasada zobowiązania do samodzielności**, która zakłada podejmowania pedagogicznej interakcji w celu zobowiązania wychowanka do samodzielnego współuczestnictwa w toku kształtowania samego siebie⁹⁹. Jako kolejną, Benner wymienia **zasadę pedagogicznego przeobrażenia wpływów społecznych na wpływy pedagogiczne**. Podkreśla ona, że uwarunkowania oraz zasady społeczne nie mogą brać swojej pedagogicznej wielkości jedynie z faktu, iż same wymagają potwierdzenia i uznania od osób biorących udział w interakcji pedagogicznej, ale zyskują ową doniosłość dzięki temu, że są podatne na ukie-
runkowania w stronę sensownych pedagogicznych wymagań. Nawet jeśli się to

94 D. Benner, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 119.

95 Ibidem, s. 120.

96 P. Bourdieu, J-C Passeron, *Elementy teorii systemu nauczania*, Reprodukacja, przełożyła E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 75.

97 D. Benner, *Pedagogika ogólna*, [w:] *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, B. Śliwerski (red.), Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006, s. 156, za: J. F. Herbart, *Pisma Pedagogiczne*, B. Nawroczyński (red.), przeł. B. Nawroczyński, Ossolineum, Wrocław 1967, s. 24.

98 D. Benner, *Pedagogika...* op. cit., s. 156–157.

99 Ibidem, s. 162–163.

nie powiedzie, należy tak zmienić wymogi i cechy procesów pedagogicznych, by w końcu możliwa była ich transformacja¹⁰⁰. Zasada ta upowszechnia kanon, na podstawie którego da się nadzorować, na ile wymogi społeczne stawiane przez praktyką pedagogiczną i społeczne wpływy na współoddziaływanie pedagogiczne, umożliwiają, utrudniają, ułatwiają lub uniemożliwiają uznanie podatności wychowanka na kształtowanie jego samodzielności w procesie własnego rozwoju¹⁰¹. Jako ostatnią, Benner wymienia **zasadę niehierarchicznego porządku całościowej praktyki ludzkiej**. To pierwsza zasada zaznaczająca społeczną stronę działania pedagogicznego. Nie dąży ona do pedagogizacji wszystkich dziedzin działania ludzkiego, ale jej celem jest takie zwiększenie zakresu działania pedagogicznego, które pozwoli na uniknięcie jego zmniejszenia do postaci pedagogicznego odniesienia spersonalizowanej interakcji i wzięcia pod uwagę także społecznego kierunku praktyki pedagogicznej¹⁰².

3.2. Funkcje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Funkcje i zadania realizowane przez nauczyciela wczesnej edukacji są ściśle związane z warunkami ekonomiczno-społecznymi oraz transformacjami oświatowymi i kulturalnymi. **Zbigniew Zaborowski** wyróżnia kilka **podstawowych funkcji, jakie pełni nauczyciel w szkole**:

1. **Funkcje praktyczno — zawodowe**, których głównym zadaniem jest przekazanie uczniom podstawowych wiadomości związanych z określoną działalnością produkcyjną, a także kształcenia ich nawyków oraz specjalistycznych umiejętności, które przygotowują ich do pracy i efektywnego wykonywania danych zawodów.
2. **Funkcje informacyjno — kształcące**. Ich celem jest przekazanie uczniom przez nauczycieli fundamentalnej wiedzy z zakresu różnorodnych przedmiotów, kształtowanie u dzieci umiejętności i nawyków, modelowanie światopoglądu oraz rozwijanie ich zainteresowań.
3. **Funkcje społeczno — wychowawcze**, które mają na celu przygotowanie uczniów do dalszego życia w społeczeństwie, a co za tym idzie, pełnienia określonych ról społecznych. Owo przygotowanie powinno skupiać się na planowej organizacji przez nauczycieli pracy i życia uczniów zarówno w szkole, jak i w środowisku¹⁰³.

Natomiast w „Pedeutologii” Henryki Kwiatkowskiej odnaleźć można opis ewolucji zawodowych funkcji nauczyciela. Autorka charakteryzuje rodzaje zmian, które zachodzą w kilku obszarach i można je scharakteryzować następująco:

100 Ibidem, s. 179–180.

101 Ibidem, s. 186–187.

102 Ibidem, s. 186–187.

103 Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 8–10.

- **od sterowania do inspirowania rozwoju.** Sterowanie polega na zewnętrznej kontroli, i dawaniu sterujących informacji, które uznaje się za sposób kierowania aktywnością jednostki, czego konsekwencją jest niesamodzielność oraz niechęć do przejścia jakiegokolwiek odpowiedzialności. Inspirowanie rozwoju wymaga od nauczyciela przemyślanych działań, nastawionych na porozumienia, kompromis oraz dialog, a nie dyktaturę, a przede wszystkim wspierających indywidualność wychowanka¹⁰⁴.
- **od przekazu wiedzy do nauki samodzielności** egzystencjalnej i poznawczej. Do tej pory wszelkie systemy edukacyjne przywiązywały uwagę do przekazywania wiedzy o faktach, niż o sposobach jej odkrywania. Obecnie, aby wiedza miała wpływ na działanie, wymagane jest, by stosunek człowieka do niej był osobisty, ponieważ w przeciwnym razie jest daną, czymś mało użytecznym dla jednostki¹⁰⁵.
- **od prostego przekazu do zapoznania ucznia ze światem wiedzy.** Oznacza to nie tyle zwykłą transmisję wiedzy, ile dochodzenie do jej indywidualnego sensu¹⁰⁶.
- **od funkcji transmisji wiedzy do ładu w informacjach.** Szkoła, a ściślej nauczyciel ma za zadanie nauczyć dziecko porządkowania przyswajanych informacji oraz budowania całościowego obrazu rzeczywistości z fragmentarycznych jej części¹⁰⁷.
- **od przewagi intelektu do równowagi świata, uczuć i myśli w edukacji**¹⁰⁸
- **od alternatywy do dialogu.** Alternatywa to jedna w kilku wykluczających się możliwości, która coś nakazuje lub od czegoś odwołuje, zatem zmniejsza możliwość wyboru. W sytuacji konieczności rozwiązania problemu, ustępuje ona miejsca dialogowi, który służy wyjaśnieniu sytuacji niestandardowych. Umiejętność dialogowania oraz osiągnięcia kompromisu powinny być nieodłącznymi cechami każdego nauczyciela¹⁰⁹.

Wyróżnia się także zadania nauczycieli, które obejmują: nauczanie oraz organizowanie przebiegu uczenia się uczniów, rozwijanie aktywności poznawczej i praktycznej; organizowanie form wychowania, interweniowanie w kształtujące się postawy wychowanków, wspieranie rozwoju ich osobowości oraz socjalizacji; opiekę nad dziećmi, socjalizację i resocjalizację; współpracę z rodziną i lokalnym środowiskiem; weryfikowanie i ocenianie szkolnych osiągnięć uczniów, badanie niepowodzenia szkolne i wychowawcze oraz współdziałanie z wszelkimi organami

104 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 42–43.

105 Ibidem, s. 41–42.

106 Ibidem, s. 43.

107 Ibidem, s. 44.

108 Ibidem, s. 44.

109 Ibidem, s. 45.

w celu ich likwidacji; organizowanie własnej pracy i działalności, a także dążenie do samorozwoju i awansu zawodowego¹¹⁰.

3.3. Zadania wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

Wychowanie według Wincentego Okonia to „świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”¹¹¹.

Czesław Kupisiewicz wyróżnia **zadania dydaktyczno — wychowawcze**, jakie pełni nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Obejmują one:

- przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności teoretycznych i praktycznych,
- stymulowanie uczniów do aktywności poznawczej oraz rozwijanie własnych sił i zdolności,
- rozbudzanie i rozwijanie zainteresowań,
- zaznajamianie ze społecznie i wychowawczo pożądanym punktu widzenia, dotyczącym systemu wartości,
- wdrażanie dzieci do aktywności społecznej,
- wskazywanie najodpowiedniejszych dla uczniów kierunków kształcenia,
- tworzenie życia społecznego wychowanków, wdrażanie do samouczenia się¹¹².

Wymienia się **dwa rodzaje wychowania**, które zarazem różnicują wymagane zadania wychowawcy. Pierwszym rodzajem jest **wychowanie adaptacyjne**, które przyjmuje, że dziecko trzeba przygotować do pełnienia ról społecznych, a także do odtwarzania wzorców przekazanych przez tradycję, a także przyswojenia obowiązujących w społeczeństwie norm i zasad. Dziecko powinno stać się jednostką uspołecznioną, gotową do wejścia w życie społeczne i przygotowaną do przedłużenia istnienia owego systemu¹¹³. Drugim z wyróżnionych przez Zbigniewa Zaborowskiego rodzajów wychowania jest **wychowanie rekonstrukcyjne**, którego zadaniem jest przygotowanie dzieci do przebudowy systemu społecznego, do udoskonalania obecnie istniejących systemów organizacyjnych i relacji społecznych. Celem tego rodzaju wychowania jest ukształtowanie w dziecku postaw innowacyjnych, twórczych oraz przygotowanie do samorozwoju i samodoskonalenia, a także kształtować ma wzajemne zaufanie¹¹⁴.

110 *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom 3, M-O*, E. Różycka (red.), Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, Warszawa 2004, s. 549–550.

111 W. Okoń, *Nowy...* op. cit., s. 466.

112 Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 226–227.

113 Z. Zaborowski, *Psychospołeczne...* op. cit., s. 10.

114 *Ibidem*, s. 10.

Stefan Kunowski wymienia kilka rodzajów **funkcji wychowawczych**, do których zalicza:

- **znaczenie techniczne** wychowania, które przygotować ma do pracy produkcyjnej i kształcenia zawodowego,
- **znaczenie kulturotwórcze**, polegające na przekazaniu dorobku kultury kolejnym pokoleniom,
- **znaczenie biologiczne**, które zakłada, że złe wychowanie odbija się na stanie zdrowia dziecka,
- **znaczenie psychologiczne**, dzięki któremu w procesie wychowania można ćwiczyć myślenie, wolną wolę, inteligencję i kształtować zainteresowania,
- **znaczenie patriotyczne**, czyli wychowanie w miłości do Ojczyzny,
- **znaczenie ekonomiczne**, w celu wyrobienia nawyku oszczędności oraz wyższe wydajności pracy,
- **znaczenie polityczne**, na podstawie którego dziecko można wychować do agresji w stosunku do innych, bądź też do współżycia pokojowego¹¹⁵.

Współczesne wychowanie ma na celu wszechstronny rozwój człowieka. Wszystko, co jawi się jako cecha wewnętrzna człowieka jest zasługą wychowania. Zadaniem wychowania jest dać wykształcenie ludziom, przygotować ich do życia, do rozumienia świata, zadowolenia z wykonywanej pracy, miłości, przez co stają się szczęśliwi¹¹⁶.

3.4. Błędy napotymane w pracy wychowawczej nauczyciela wczesnej edukacji

Błędy wychowawcze powstają najczęściej w sytuacji, gdy którykolwiek z partnerów interakcji, czyli wychowawca lub wychowanek, traci poczucie sprawczości oraz kontroli nad wydarzeniami. Oddziaływanie, które zachodzi pomiędzy nimi zostaje zerwane lub relacja jest zaburzona. Nauczyciel próbuje w takiej sytuacji ją odtworzyć, co jest jednak niezwykle trudne, ponieważ dziecko traci wtedy przekonanie o konieczności realizacji powierzonych mu zadań. Nieumiejętność nawiązania kontaktu, współdziałania z dzieckiem tworzy dla obu stron sytuację trudną, a sposób, w jaki wychowawca próbuje sytuację tę rozwiązać, może okazać się nieskuteczny, lub nawet błędny¹¹⁷.

Wychowanie błędne to takie, które przynosi za sobą doświadczenia niezgodne z celem, a więc zarazem zaburzające założony kierunek rozwoju. Błąd

115 S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 21–23.

116 Ibidem, s. 23.

117 A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 13–14.

w wychowaniu to zatem sytuacja w życiu wychowanka, która jest niekorzystna dla niego w skutkach, a więc szkodliwa¹¹⁸.

Antonina Gurycka wyróżnia błędy wychowawcze ze względu na zachowanie nauczyciela. Są to:

- ekstremalna emocjonalna akceptacja dziecka oraz ekstremalne odrzucenie emocjonalne dziecka,
- nadmierna koncentracja na zadaniu dziecka oraz niedoceniając zadań dziecka,
- nadmierna koncentracja na dziecku oraz nadmierna koncentracja na sobie¹¹⁹.

Wśród tych skrajnych błędów, zwraca także uwagę na występowanie błędów przejścia pomiędzy jednym a drugim. I tak wymienia błędy „zimne”, którymi są rygorizm, obojętność, hamowanie aktywności, „ciepłe” to uleganie, zastępowanie, idealizacja ucznia. Można także wyróżnić rygorizm i agresję. Błędy przeceniania dziecka to idealizacja, wyręczanie, błędy niedoceniającego to eksponowanie siebie, obojętność. Autorka zaznacza wagę niekonsekwencji jako poważnego błędu wychowawczego¹²⁰.

118 Ibidem, s. 19.

119 Ibidem, s. 75.

120 Ibidem, s. 75–80.

Rozdział II

problematyka i organizacja badań

W rozdziale przywołane będą hasła i definicje, mających nieodłączny związek z metodologią badań. Mieczysław Łobocki ujmuje metodologię, jako naukę o regułach i metodach postępowania badawczego wykorzystywanych w pedagogice. W szczególności odnosi się do prawidłowego ich realizowania podczas wszystkich możliwych faz organizowanego procesu badawczego¹²¹. Wincenty Okoń określa metodologię, jako „naukę o metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowywania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowania ich wyników, budowy systemów naukowych oraz utrwalanie w mowie i piśmie osiągnięć nauk”¹²². Natomiast według Stanisława Nalaskowskiego metodologia badań to nauka o działalności badawczej i jej rezultatach: poglądach, pojęciach, hipotezach, która obejmuje zarówno czynności badawcze i wykorzystywane metody, jak i efekty tych czynności oraz związane z nimi kwestie semiotyczne¹²³.

1. Typologia badań pedagogicznych

Badania pedagogiczne to badania przebiegu kształcenia i wychowania, odwołujące się do indywidualnych relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, a także do zależności pozapersonalnych (oświatowych)¹²⁴.

Wśród wielu typów badań naukowych, najbardziej podkreślanym w literaturze metodologicznej, jest ich podział na badania jakościowe i ilościowe. Badania jakościowe polegają na:

- przeprowadzeniu analizy zjawisk poddanych badaniu,
- podkreślaniu w nich ważnych części składowych,
- ujawnianiu działających między nimi powiązań i zależności,
- przedstawieniu ich struktury całościowej,
- objaśnianiu ich treści lub pełnionej przez nie roli¹²⁵.

121 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawcza „Impuls”, Kraków 1999, s. 14.

122 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 248.

123 S. Nalaskowski, *Z metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza MWN, Olecko 1994, s.1.

124 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s.40.

125 K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, WSP TWP, Warszawa 2008, s.34–35.

Natomiast badania ilościowe opierają się ilościowym opisie i analizie, zjawisk, procesów, faktów, zdarzeń. Ich rezultaty przedstawione są za pomocą odpowiednich wskaźników, współczynników, wykresów, tabel. Ich najistotniejszą cechą jest to, że tematem badań ilościowych może być to, co da się policzyć lub zmierzyć¹²⁶.

Z kolei Tadeusz Pilch i Teresa Baumann wyróżniają klasyfikację typologii badań pedagogicznych ze względu na cel, organizację, przedmiot i procedurę badań. „Z punktu widzenia celu badań wyróżniamy w pedagogice:

- a) badania teoretyczne określane także jako badania podstawowe,
- b) badania eksperymentalne, zwane także badaniami weryfikacyjnymi,
- c) badania diagnostyczne z odmianami badań terapeutycznych i prognostycznych”¹²⁷.

Celem badań teoretycznych jest zbieranie wszelkiej teoretycznej wiedzy, pozwalającej na konstruowanie uogólnień, praw rozwoju i przekształceń badanej rzeczywistości. Badania eksperymentalne polegają na kontrolowaniu działań czynnika, który jest celowo wdrożony do badanego układu lub czynnika, który występuje niezależnie od badacza. Z kolei badania diagnostyczne mają na celu objaśnienie danego problemu lub przeszkody, co daje możliwość pozytywnej zmiany ukazanego fragmentu rzeczywistości¹²⁸.

Przedstawione badania mają charakter diagnostyczny.

Całość badań, dla zachowania rzetelności, wymaga specyficznego toku organizacyjnego. Dlatego możemy wyodrębnić:

- a) badania zespołowe lub indywidualne,
- b) badania terenowe,
- c) badania powtarzalne (panelowe), (wersja poprzeczna podłużna),
- d) badania eksperymentalne.

Badania zespołowe wykonywane są zazwyczaj przez grupy badawcze, które rozproszone są po różnego rodzaju instytucjach, o specjalistycznych zadaniach i komplementarnych sferach badawczych. Badania indywidualne zazwyczaj prowadzone są przez samotnego badacza, działacza naukowego, który zespala badania laboratoryjne lub terenowe z różnorodnymi czynnościami dydaktycznymi. Badania terenowe mają swój początek w tradycyjnej szkole badań socjologicznych, podczas gdy zespół ludzi otaczał badaniami pewien teren, środowisko. Badania powtarzalne to specyficzny rodzaj badań, który opiera się na założeniach teoretycznych i dość mozolnych działaniach organizacyjnych. Badania

126 Ibidem, s.34–35.

127 T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s.36.

128 Ibidem, s. 36.

eksperymentalne to tworzenie nowych jakości przez zamierzone wprowadzenie czynnika eksperymentalnego¹²⁹.

Niniejsze badania mają charakter indywidualny.

Kolejnym kryterium podziału badań jest przedmiot naukowego poznania. Początkiem owego rozróżniania są dwa rodzaje pytań istniejących w logice, czyli pytań rozstrzygnięć oraz pytań dopełnień. Pierwsze z nich rozpoczynane są partykułą „czy” i żądają odpowiedzi „tak” lub „nie”. Z kolei drugie rozpoczynane są od wyrazu „jak” bądź podobnie i nie mogą być one potraktowane odpowiedzią tak definitywną, jak w przypadku pytań rozstrzygnięć, lecz umożliwiają podanie zróżnicowanej odpowiedzi, nawet kontrowersyjnych¹³⁰.

Biorąc pod uwagę te dwa rodzaje pytań, możemy rozróżnić dwa typy problemów badawczych:

- a) badania opisowe, które biorą pojedyncze zjawiska lub jednostkowe zdarzenia za przedmiot badań oraz, których wyjaśnienie jest jednoznaczne
- b) badania wyjaśniające, które poszukują między innymi powiązań między własnościami i zmiennymi. Są one wzbogacone o zagadnienia problemowe i zakres owej problematyki. Ponadto, badania mają charakter wielowątkowy, ponieważ zakładają poszukiwanie różnorodnych możliwości wyjaśnienia, szukają głównych oraz wtórnych przyczyn, dominujących i dopełniających¹³¹.

Niniejsze badania mają formę opisową.

Następnym rodzajem klasyfikacji badań, w którym za warunek podziału przyjęto procedurę badawczą, można rozróżnić:

- a) badania instytucji, gdzie dominującymi technikami są badania dokumentów, źródeł, opisowe i rejestracyjne metody zbierania materiału
- b) badania zbiorowości, w których przeważającymi są techniki kwestionariuszowe, skale, testy, eksperymentalne metody wywoływania reakcji
- c) badania zjawisk i procesów, gdzie przeważają zabiegi statystyczne oraz sondaże ankietowe¹³².

Przedstawione badania odnoszą się do zjawisk i procesów.

W pracy przyjęto formę indywidualną, opisową, a także obejmującą zjawiska i procesy. Wykorzystano w niej badania jakościowe i ilościowe.

129 Ibidem, s. 38–40.

130 Ibidem, s. 40.

131 Ibidem, s. 40–41.

132 Ibidem, s. 41.

2. Przedmiot, cele i problemy badawcze

Zbigniew Skorny definiuje przedmiot badań naukowych, jako „określony zbiór zjawisk, przedmiotów lub osób. Badania psychologiczne i pedagogiczne dotyczą wybranej kategorii osób określonej mianem populacji”¹³³. Natomiast T. Pilch określił przedmiot badań, jako „zadanie, które staje przed nami w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych”¹³⁴. Kierując się przytoczonymi definicjami, przedmiotem niniejszych badań jest pedagogiczna działalność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej mająca na celu łagodzenie agresji u dzieci.

Pierwszą czynnością w postępowaniu badawczym jest wyznaczenie celu badań. W szerokim znaczeniu jest nią chęć do urozmaicenia wiedzy o ludziach, zjawiskach lub przedmiotach, które stają się przedmiotem postępowania badawczego. Według Alberta Maszke każde badanie jest realizowane w określonym przez badacza celu. Ukazuje on, że „cel to upragniony, przypuszczalny stan rzeczy, który człowiek chce w wyniku swoich działań uzyskać”¹³⁵. Jan Such twierdzi, że celem badań naukowych jest „zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji”¹³⁶. Z powyższych rozważań wynika więc, że cel to końcowy wynik, który badacz zamierza osiągnąć w wyniku postępowania badawczego.

Z kolei Janusz Gnitecki wyróżnia trzy rodzaje celów badań: teoretyczne, praktyczne i poznawcze. „ Cel teoretyczny jest związany z podejmowaniem zadań o charakterze teoretycznym, np. sporządzeniu teoretycznego modelu zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Cel poznawczy jest powiązany przeważnie z opisem, wyłomaczeniem i przypuszczaniem zjawisk pedagogicznych. Cel praktyczny jest związany z wykonywaniem zadań praktycznych i sprowadzać się może np. do przygotowania właściwych dyrektyw pedagogicznych”¹³⁷.

W związku z przytoczonymi definicjami, można stwierdzić, że w wyniku napisania niniejszej pracy zostanie osiągnięty zarówno cel teoretyczny, jak i poznawczy oraz praktyczny. Cel poznawczy odnosi się do zaznajomienia z działaniami pedagogicznymi nauczycieli w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, na podstawie badań przeprowadzonych z nauczycielami klas 1–3 szkoły podstawowej. Cel teoretyczny związany jest ze stworzeniem modelu działań pedagogicznych nauczycieli łagodzących zachowania agresywne

133 Z. Skorny, *Praca magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984, s. 107.

134 T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 101.

135 A. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza MWN, Olecko 1994, s. 20.

136 T. Pilch, T. Baumann, *Zasady...* op. cit., s. 23.

137 K. Żegnałek, *Metody...* op. cit., s.56.

u dzieci uwzględniający różne aspekty postępowania nauczycieli. Natomiast uzyskanie celu praktycznego pozwoli na ustalenie określonych dyrektyw dotyczących działań nauczycieli mających pozytywny efekt w łagodzeniu zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Kolejnym krokiem w procedurze badawczej następującym po ustaleniu celu badań, jest sformułowanie problemu badawczego, ustanawiającego szczegółowo cel i obszar organizowanych badań. W ujęciu S. Nowaka „przedmiotem badań są rzeczy, obiekty i zjawiska, o których w odpowiedzi na główne pytanie dążymy do określenia twierdzeń”¹³⁸.

Zdaniem M. Łobockiego „problemy badawcze są to pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”¹³⁹. Na podstawie przytoczonych powyżej definicji określono problem główny, wyznaczający tok poszukiwań, na które w badaniach należy znaleźć odpowiedź:

Jakie działania pedagogiczne w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych dzieci, podejmują nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

Nawiązując do tego, iż praca ma charakter badań diagnostycznych, nie hipotez, lecz definiujemy podstawowe pojęcia mieszczące się w problemie głównym:

„**Działanie pedagogiczne** — te formy pracy nauczyciela, które doprowadzają ucznia do pułapu jego możliwości rozwojowych”¹⁴⁰.

Nauczyciel — prawidłowo wyszkolony specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych, czyli w przedszkolach, szkołach, na kursach, a także innych placówkach poszkolnych lub pozaszkolnych¹⁴¹.

Agresja — każdy przejaw zachowania, którego celem jest spowodowanie szkody lub wyrządzenie obrażeń innej żywej istocie, która motywowana jest do tego, aby uniknąć takiego traktowania¹⁴².

Dziecko — człowiek w trakcie rozwoju — od narodzin do ukończenia cyklu wzrastania. Rozwój fizyczny uwidacznia wzrost wagi i wysokości ciała, usprawnia

138 A. Maszke, *Metodologiczne...* op. cit., s. 45.

139 M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984, s.56.

140 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s.155.

141 S. Wołoszyn, *Nauczyciel — przegląd historycznych funkcji*, (w:) *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 439.

142 definicję taka podaje B. Krahé, *Agresja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 17 za R.A. Baron, D.R. Richardson, 1994.

się układ kostno mięśniowy, rozwijają się i dojrzewają wszelkie narządy oraz ich funkcje¹⁴³.

Klasa — to grupa uczniów, zwykle w tym samym wieku, uczących się we wspólnym pomieszczeniu według identycznego programu, i którzy prezentują taki sam stan zaawansowania w szkolnej karierze¹⁴⁴.

Edukacja wczesnoszkolna — w polskim systemie oświatowym edukacja wczesnoszkolna obejmuje pierwszą fazę kształcenia ogólnego. Zajmuje się ona nauczaniem i wychowaniem dzieci w młodszym wieku szkolnym(...) spełnia rolę wprowadzającą i usprawniającą do dalszej nauki¹⁴⁵.

Aby zawęzić obszar poszukiwań badawczych, należy do wysuniętego problemu stworzyć definicję problemu głównego, która wyraża się w sposób następujący:

Nauczyciele podejmują działania pedagogiczne w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych dzieci klas 1–3, jeżeli:

- **dostarczają dzieciom różnego rodzaju wsparcia**
- **rozwijają u dzieci kompetencje społeczne**
- **egzekwują normy i zasady zachowania uczniów**
- **stymulują pozytywne relacje interpersonalne między uczniami**
- **stwarzają dzieciom warunki korzystne dla rozwijania ich zainteresowań**

Definicja problemu głównego umożliwiła szczegółowo określić obszar badanej rzeczywistości, a także zająć się problemami szczegółowymi. W przedstawionej pracy wyglądają one następująco:

1. Jakiego rodzaju wsparcia dostarczają nauczyciele dzieciom w wieku wczesnoszkolnym?
2. Jakie kompetencje społeczne rozwijają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podejmujący działania pedagogiczne?
3. W jaki sposób nauczyciele egzekwują normy i zasady dotyczące zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym?
4. W jaki sposób nauczyciele stymulują pozytywne relacje interpersonalne między uczniami?
5. Jakiego rodzaju warunki, korzystne dla rozwijania zainteresowań dzieci, stwarzają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?

„**Wsparcie** — rodzaj interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji emocjonalnej lub instrumentalnej”¹⁴⁶.

143 W. Okoń, *Nowy...* op. cit., s. 91.

144 Ibidem, s.175.

145 R. Więckowski, *Edukacja wczesnoszkolna*, (w:) *Encyklopedia...*, (red.) W. Pomykało, s. 169.

146 S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo edukacyjne Akapit, Toruń 2004, s.59.

„**Kompetencje społeczne** — zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”¹⁴⁷.

Norma — oświadczenie, informujące o warunkach postępowania w danej sytuacji¹⁴⁸.

„**Zasady** (dydaktyczne) — zasady nauczania, zasady kształcenia, ogólne normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie umożliwi realizację celów szczegółowych. (...) Zasady dydaktyczne odnoszą się zarówno do działalności nauczycieli (...) jak i uczniów (...)”¹⁴⁹.

„**Zachowanie** — ogół złożonych i celowych reakcji, występujących pod wpływem bodźców otoczenia lub czynników wewnętrznych organizmu. Zachowanie polega na przystosowaniu się organizmu do warunków zewnętrznych oraz na przystosowaniu środowiska do własnych potrzeb osobnika”¹⁵⁰.

Relacje interpersonalne — to kontakty międzyludzkie, to metoda wyrażania pomiędzy dwoma lub większą ilością partnerów interakcji postaw i uczuć. Relacje skupiają się na obopólnych stosunkach ich członków, dotyczących pozytywnych lub negatywnych związków pomiędzy partnerami¹⁵¹.

Zainteresowanie — jest to relatywnie stałe dążenie człowieka do zaznajamiania się z otaczającym światem, która ma formę kierunkowej działalności poznawczej o wyznaczonym nasileniu, ujawniająca się w wybiórczym nastawieniu do otaczających zjawisk¹⁵².

3. Zmienne i wskaźniki

Następnym etapem właściwie zorganizowanej procedury badań, a równocześnie nieodzownym jego składnikiem, jest wyznaczenie zmiennych oraz dobranie do nich właściwych wskaźników.

Przeprowadzając analizę każdego zdarzenia, zjawiska dążymy do rozpoznania charakterystycznych dla niego cech, jego pochodzenia i zakresu. Proces ten jest nierzadko trudny i wieloczynnikowy, więc niejednokrotnie zachodzi konieczność rozpatrywania go w odrębnych stadiach, zwracając uwagę na cechy, zespoły cech

147 M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s.133.

148 W. Okoń, *Nowy...* op. cit., s. 277.

149 Ibidem, s.484.

150 Ibidem, s. 480.

151 J. Bul, E. Cłapka, *Uczenie się interpersonalne*, [w:] <http://psychoterapiagrupowa.lepiejwidoczni.com/uczenie-sie-interpersonalne/> (data wejścia 30.01.2013).

152 A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1978, s.33.

oraz ich rodzaje, które w późniejszym czasie analizujemy, obserwujemy, opisujemy. Według T. Pilcha i T. Bauman „zdarzenie to suma ontologicznych faktów i przysługujących im właściwości, okoliczności zaś to warunki i cechy wywołujące zdarzenie, towarzyszące mu oraz spowodowane przez nie. W sumie to co daje się zaobserwować w każdym zdarzeniu lub zjawisku — to kilka podstawowych cech konstruktywnych, które przyjęło się w metodologii nazywać zmiennymi”¹⁵³. Natomiast zdaniem Z. Skornego zmienna to „kategoria zjawisk, których wielkość, intensywność, częstotliwość występowania może ulegać zmianom zależnie od różnych okoliczności”¹⁵⁴. Zmienne wykorzystane w niniejszej pracy przedstawia Tabela 1.

Tabela 1. Problemy i zmienne zastosowane w badaniach.

PROBLEMY	ZMIENNE
Problem główny	Zmienna globalna
Jakie działania pedagogiczne w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych dzieci, podejmują nauczyciele klas edukacji wczesnoszkolnej?	Działania nauczycieli łagodzące zachowania agresywne u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.
Problemy szczegółowe	Zmienne szczegółowe
1) Jakiego rodzaju wsparcia dostarczają nauczyciele dzieciom w wieku wczesnoszkolnym?	Dostarczanie wsparcia dzieciom w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli.
2) Jakie kompetencje społeczne rozwijają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podejmujący działania pedagogiczne?	Rozwijanie kompetencje społecznych u dzieci klas 1–3 przez nauczycieli.
3) W jaki sposób nauczyciele egzekwują normy i zasady dotyczące zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym?	Egzekwowanie norm i zasad zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli.
4) W jaki sposób nauczyciele stymulują pozytywne kontakty interpersonalne między uczniami?	Stymulacja pozytywnych relacji interpersonalnych między uczniami edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli.
5) Jakiego rodzaju warunki, korzystne dla rozwijania zainteresowań dzieci, stwarzają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej?	Tworzenie przez nauczycieli warunków korzystnych dla rozwijania zainteresowań dzieci.

Źródło: badanie własne

Określenie zmiennych wymaga ich dalszego sprecyzowania. Jest to kolejny wymóg prawidłowego przygotowania toku badań pedagogicznych, więc określenie

153 T. Pilch, T. Baumann, *Zasady...*, op. cit., s. 50.

154 Z. Skorny, *Prace...*, op. cit., s.48.

na zasadzie jakich danych obserwowanych będziemy zaświadczać o występowaniu oraz o wielkości nasilenia poszczególnych zmiennych zatem o dopasowaniu precyzyjnie ustalonych wskaźników dla zjawisk, czy procesów poddanych badaniu. Mówi się wtedy o wyodrębnieniu wskaźników¹⁵⁵, a więc przeprowadzeniu na zmiennych tzw. operacjonalizacji. Wybór wskaźnika jest równocześnie zdefiniowaniem zmiennej. Definiowanie zmiennych szczegółowych odbywa się poprzez definicje wskaźnikowe. Stefan Nowak podaje, że „ wskaźnik — to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia, którego wnioskujemy z pewnością, bądź określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje”¹⁵⁶. Rozróżnia następujące rodzaje wskaźników:

1. empiryczne — pojawiają się w trakcie prezentacji przez nie zjawisk, które można bez kłopotu i bezpośrednio zaobserwować,
2. definicyjne — mają miejsce wtedy, gdy wynikają z definicji zjawiska lub faktu poddanego badaniu
3. inferencyjne — występują w zjawiskach bezpośrednio nieobserwowalnych oraz nie należy do definicji badanych zjawisk.¹⁵⁷

W danej pracy skorzystano ze wskaźników inferencyjnych, które formować będą wypowiedzi badanych w sytuacjach pytaniowych.

Tabela 2. Operacjonalizacja zmiennej globalnej „Działania nauczycieli łagodzące zachowania agresywne u dzieci w wieku wczesnoszkolnym”

Zmienne szczegółowe	Definicje szczegółowe (działania nauczycieli)	Wskaźniki
Dostarczanie wsparcia dzieciom w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli.	<p>Nauczyciele dostarczają dzieciom w wieku wczesnoszkolnym wsparcia:</p> <p>→ Emocjonalnego (daje komunikaty typu...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Bardzo Cię lubimy” • „Jesteś nasz” • Wszyscy Cię kochamy” • „Nie poddawaj się” • Przytula dziecko • Głaszcze <p>→ Wartościującego (mówi...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Dzięki Tobie to osiągnęliśmy” • „Jesteś kimś znaczącym” 	Pyt. 1

155 H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1967, s.246.

156 S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970, s. 37.

157 M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 151–153.

<p>Dostarczanie wsparcia dzieciom w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Jesteś dla nas ważny” • „Trzymaj tak dalej” <p>→ Instrumentalnego (dostarcza pomocy w zakresie...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizowania wsparcia materialnego • Wskazania formy leczenia • Dożywienia dzieci • Zaopatrzenia w odzież <p>→ Informacyjnego</p> <ul style="list-style-type: none"> • Udziela rad • Pomaga w ustaleniu drogi kształcenia • Dostarcza informacji przydatnych do rozwiązania problemu • Daje porady towarzyskie 	<p>Pyt. 1</p>
<p>Rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci klas 1–3 przez nauczycieli.</p>	<p>Nauczyciele rozwijają u dzieci kompetencje społeczne, jeżeli:</p> <p>→ Rozbudzają empatię (poprzez...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pokazywanie dzieciom ilustracji obrazujących cierpienie innych ludzi <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utrata bliskiej osoby ▪ Choroba ▪ Bezdolność ▪ Głód ▪ Wszydzanie ▪ Samotność • Organizowanie scenek dramatycznych (na temat...) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Niepełnosprawności ▪ Cierpienia ludzi ▪ Problemów rodzinnych ▪ Nieakceptacji • Angażowanie dzieci w opiekę nad zwierzętami • Inicjują sytuacje wymagające wcielenia się w sytuację osoby poszkodowanej (przez...) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opowiadania pisemne ▪ Opowiadania ustne ▪ Wiersze ▪ Prace plastyczne 	<p>Pyt. 2, 3.</p>

<p>Rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci klas 1–3 przez nauczycieli.</p>	<p>→ Pozwalają dzieciom odkrywać reguły związane z rolami społecznymi (poprzez...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zabawy w role: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mamy ▪ Taty ▪ Policjanta ▪ Kierowcy ▪ Lekarza ▪ Złodzieja ▪ Prezydenta ▪ Sprzedawcy 	<p>Pyt. 2, 3.</p>
<p>Egzekwowanie norm i zasad zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli.</p>	<p>Nauczyciele egzekwują normy i zasady zachowania uczniów, gdy:</p> <p>→ Stosują procedury dyscyplinujące w przypadku ich łamania:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Przypomnienie o obowiązujących zasadach • Rozmowa po zajęciach • Spokojne zwrócenie uwagi • Upomnienie niewerbalne • Wezwanie rodziców • Wpis do dzienniczka • Podpisanie zobowiązania przez ucznia • Przekazanie informacji do dyrektora szkoły <p>→ Tworzą system kar za naganne zachowanie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nagana pisemna • Wykonanie dodatkowych zadań lub prac na rzecz szkoły: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wykonanie gazetki ▪ Sprzątanie klas ▪ Porządki na boisku ▪ Przygotowanie dekoracji • Czasowe pozbawienie prawa do: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Udziału w imprezach szkolnych ▪ Reprezentowania szkoły w konkursach przedmiotowych ▪ Udziału w zawodach i olimpiadach sportowych ▪ Wyjazdu na wycieczki szkolne • Obniżenie oceny z zachowania 	<p>Pyt. 4, 5, 6.</p>

<p>Egzekwowanie norm i zasad zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli.</p>	<p>→ Nagradza za właściwe zachowanie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Udziela pochwały ustnej na forum klasy • Udziela pochwały pisemnej • Wyróżnia ucznia na gazetce klasowej • Przyznaje dyplom lub nagrodę rzeczową • Wysyła list pochwalny do rodziców 	<p>Pyt. 4, 5, 6.</p>
<p>Stymulacja pozytywnych relacji interpersonalnych między uczniami edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli.</p>	<p>Relacje interpersonalne między uczniami są stymulowane przez nauczycieli, gdy:</p> <p>→ Prowadzą rozmowy indywidualne i grupowe (na temat...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wartości przyjaźni w życiu • Stosunków panujących w klasie (zadaje dziecku pytania typu...) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kogo lubisz? ▪ Z kim nie lubisz się bawić? ▪ Kogo zaprosiłbyś na urodziny? ▪ Z kim chciałbyś mieszkać w pokoju na wycieczce? ▪ Z kim nie chciałbyś siedzieć w ławce? ▪ Kogo wybrałbyś do drużyny na lekcji wychowania fizycznego? <p>→ Urządzają zabawy integrujące grupę (takie, jak...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wspólne śpiewanie piosenek na powitanie • Powitania różnymi częściami ciała • Poznawanie imion • Tańce animacyjne • Autoprezentacje słowne lub plastyczne <p>→ Organizują imprezy integracyjne (takie, jak...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andrzejki • Dzień Matki, Ojca • Wigilia • Dzień Babci i Dziadka • Mikołajki • Festyny • Pikniki klasowe 	<p>Pyt. 7, 8, 9.</p>

<p>Stymulacja pozytywnych relacji interpersonalnych między uczniami edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli.</p>	<p>→ Włączają uczniów w realizowanie wspólnych przedsięwzięć:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprzątanie świata • Dekorowanie klasy • Apele okolicznościowe • Konkursy <p>→ Organizują sytuacje stymulujące dzieci do rozmowy</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dyskusje • Prace zespołowe <p>→ Uczą umiejętności nawiązywania pozytywnych kontaktów z ludźmi (poprzez...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicjowanie sytuacji stymulujących do rozmowy (na przykład...) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dyskusji ▪ Pracy zespołowej • Rozwijanie umiejętności komunikowania się w codziennych sytuacjach (takich jak...) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wyjście do sklepu ▪ Pytanie o drogę ▪ Pytanie o godzinę ▪ Wizyta u dyrektora • Naukę właściwej komunikacji niewerbalnej w rozmowie się z innymi (poprzez uczenie dzieci odpowiedniej...) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Postawy ciała ▪ Mimiki ▪ Stymulacji głosu 	<p>Pyt. 7, 8, 9.</p>
<p>Tworzenie przez nauczycieli warunków korzystnych dla rozwijania zainteresowań dzieci.</p>	<p>Nauczyciele organizują dzieciom dobre warunki do rozwijania zainteresowań, gdy:</p> <p>→ Stwarzają okazję do zaangażowania uczniów:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zawodach sportowych • Scenkach teatralnych • Konkursach przedmiotowych • Pracach plastycznych • Wystąpieniach muzycznych 	<p>Pyt. 10, 11, 12, 13.</p>

<p>Tworzenie przez nauczycieli warunków korzystnych dla rozwijania zainteresowań dzieci.</p>	<p>→ Prowadzą kółka zainteresowań:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematyczne • Plastyczne • Języka polskiego • Przyrodnicze • Muzyczne • Techniczne <p>→ Organizują spotkania z ludźmi mającymi pasje, zainteresowania:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kolekcjonerami • Strażakami • Policjantami • Sportowcami • Naukowcami • Lekarzami • Stylistami • Politykami • Wolontariuszami <p>→ Organizują wyjścia poza szkołę, które będą źródłem przeżyć:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ZOO • Muzeum • Parku • Teatru • Opery • Ogrodu botanicznego • Instytucji państwowych 	<p>Pyt. 10, 11, 12, 13.</p>
--	---	-----------------------------

Źródło: badanie własne

4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Następnym stadium w odpowiednio przeprowadzonym procesie badawczym jest dobranie metody, techniki i narzędzi badawczych. W ujęciu Alberta Maszke metoda badawcza to „„typowe i systematyczne możliwości gromadzenia, opracowania, analizy i wyjaśniania danych empirycznych, służące

do zdobycia uzasadnionych odpowiedzi na stawiane pytania badawcze”¹⁵⁸. Natomiast Mieczysław Łobocki wysuwa definicję, że „metody są zespołem założeń odnoszących się do zamierzonych czynności użytecznych w rozwiązaniu ustalonych problemów badawczych”¹⁵⁹. Z przytoczonych definicji można wysnuć wnioski, że za metodę ujmuje się regularne gromadzenie informacji, schematy konieczne dla udzielania odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Każda z metod badawczych jest bezpośrednio powiązana z realizującymi ją technikami. W związku z tym, można stwierdzić, że metoda to zespół technik badawczych, przy czym technikę badawczą rozumie się jako sposób realizacji metody, a więc grupę czynności wyznaczonych poprzez wybór odpowiedniej metody badawczej i przez nią uwarunkowanych.

Albert Maszke pisze o technice badawczej, że jest to „zespół konkretnych, praktycznych czynności powiązanych z gromadzeniem materiałów potrzebnych do przeprowadzenia analizy i wysuwania na tym podłożu wniosków i syntez”¹⁶⁰. Przytaczając definicję Mieczysława Łobockiego, technikę badawczą rozumiemy, jako „sprecyzowane sposoby realizowania planowanych badań. Podporządkowane są one metodom badawczym, pełniąc odnośnie nich służebną rolę. Są niejako ostatnim akordem wykorzystanej, metody badań, która obejmuje zazwyczaj kilka technik badawczych. Dlatego też odpowiedni ich dobór zależy od dobrego opanowania metody badań, do której one należą”¹⁶¹. Z analizy przytoczonych definicji wynika, że metody i techniki wzajemnie się dopełniają. Metoda to pewien wszechstronny sposób prowadzenia badań, z kolei technika uściśla ten sposób, prowadząc do założonej czynności.

Aby terminologie uznać za kompletną, należy ustalić jeszcze pojęcie narzędzia badawczego. Z definicji wynika, że „narzędziem badawczym jest przedmiot służący do wykonania wskazanej techniki badań. Narzędzie badawcze służy do zbierania danych z badań”¹⁶².

Marta Guzik metody, techniki i narzędzia klasyfikuje następująco:

1. Metody badań:

- Monografia pedagogiczna
- Sondaż diagnostyczny
- Metoda eksperymentalna
- Metoda indywidualnych przypadków

2. Techniki badań pedagogicznych:

158 A. Maszke, *Metodologiczne...* op. cit., s. 112.

159 M. Łobocki, *Metody...* op. cit., s. 27.

160 A. Maszke, *Metodologiczne...* op. cit., s. 153.

161 M. Łobocki, *Metody...* op. cit., s. 10.

162 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op. cit., s. 72.

- Ankieta
- Wywiad
- Obserwacja
- Technika szacowania (skale)
- Technika analizy dokumentów
- Technika analizy wytworów respondentów
- Techniki socjometryczne
- Inwentarze osobowościowe

3. Narzędzia badawcze:

- Kwestionariusze ankiet
- Kwestionariusze wywiadu
- Narzędzia obserwacji
- Narzędzia socjometrii
- Testy osiągnięć szkolnych
- Test zadań niedokończonych¹⁶³.

W przedstawionej pracy zastosowano **sondaż diagnostyczny**, jako główną metodę. Metoda ta, zwana również reprezentacyjną, umożliwia dotarcie do informacji o licznych zbiorowościach, dzięki badaniom opierającym się na niewielkiej próbie — zwanej próbą reprezentacyjną. Sondaż diagnostyczny to metoda gromadzenia danych o zjawiskach, procesach, bądź też zdarzeniach, które mają miejsce w środowisku społecznym, którymi zainteresowany jest badacz, przez sondowanie opinii i poglądów jednostek lub zbiorowości społecznych wybranych ze sprecyzowanego punktu widzenia¹⁶⁴.

W podanej metodzie sondażu diagnostycznego posłużono się **techniką ankiety**. Jest to technika badawcza, bazująca na zbieraniu precyzyjnych informacji, poglądów, opinii, faktów poprzez odpowiedź pisemną. Zakłada, że respondent samodzielnie udziela odpowiedzi na pytania, które mieszczą się w kwestionariuszu¹⁶⁵.

Natomiast **narzędzie badawcze** wykorzystane w pracy to **kwestionariusz ankiety**. Jego struktura nastawiona była na uzyskanie możliwie jak najbardziej rzetelnej wiedzy, niezbędnej do analizy badawczej. W kwestionariuszu znajduje się 13 pytań, kafeteria jest półotwarta (respondent ma możliwość dopisać odpowiedź pod określeniem „inne”) oraz koniunktywna (respondent ma możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi). Zgromadzone dane zostały poddane analizie jakościowej i ilościowej. Precyzyjny dobór metody, techniki oraz narzędzia badawczego, umożliwił osiągnięcie owego stadium badań.

163 M. Guzik, *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych*, FSiBE, Warszawa 2005, s. 53–140.

164 A. Maszke, *Metodologiczne... op. cit.*, s. 172.

165 M. Guzik, *Podstawy... op. cit.*, s. 68–69.

5. Charakterystyka obszaru badawczego i przebieg badania

Badania zrealizowane zostały w okresie od lutego do marca 2013 roku na terenie miasta Szczecina i Żmigrodu, a także na terenie wsi Żabów oraz Mielęcín. Przeprowadzenie badań odbyło się bez bezpośredniej obecności ankietera. Każdy respondent został poinformowany o całkowitej anonimowości, a także o fakcie gromadzenia bieżących informacji wyłącznie do celów badawczych niniejszej pracy. Jako narzędzie badawcze wykorzystano kwestionariusz ankiety, który dobrowolnie wypełniały osoby, mające wykształcenie pedagogiczne oraz będące aktywnymi zawodowo nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.

W charakterystyce wyróżniono płeć oraz wiek badanych.

Tabela 3. Badania według płci

Lp.	Płeć	N	%
1	Kobiety	14	87,50
2	Mężczyźni	2	12,50
Ogółem		16	100

Źródło: opracowanie własne

W badaniach wzięła udział reprezentatywna grupa osób, która składała się z 2 mężczyzn i 14 kobiet. Zauważyć można, że w badanej grupie dominuje płeć żeńska. Informacje na temat płci respondentów obrazuje tabela nr 3.

Tabela 4. Badania według wieku

Wiek	N	%
Od 23 do 30 lat	5	31,25
Od 31 do 40 lat	3	18,75
Od 41 do 50 lat	8	50,00
Powyżej 50 lat	0	0,00
Ogółem	16	100,00

Źródło: opracowanie własne

Rozkład wiekowy w grupie objętej badaniami jest zróżnicowany. Największą grupę badanych stanowią osoby w przedziale wiekowym od 41 do 50 lat, a ich liczba wynosi 50 % wszystkich respondentów, kolejny przedział obejmuje osoby w wieku od 23 do 30 lat, w którym znalazło się 31,25 % badanych. Najmniej liczną grupę stanowią osoby, których wiek wynosi od 31 do 40 lat i obejmuje ona 18,75 % wszystkich respondentów. W badaniach nie wzięła udziału żadna osoba

powyżej 50 roku życia. Z informacji zgromadzonych na temat wieku nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wywnioskować można, że nie ma zasady dotyczącej wymogu wiekowego dla danego zawodu.

Uzyskane dane zostały rozdzielone oraz poddane analizie ilościowej adekwatnie do problematyki badawczej niniejszej pracy. Wyniki przeprowadzonych badań oraz wysnute wnioski zostaną przedstawione w części empirycznej pracy.

Rozdział III

Pedagogiczne działania nauczycieli w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w świetle badań własnych

Niniejszy rozdział związany jest z analizą nagromadzonych wyników badań, które przeprowadzone zostały w grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Uzyskane wyniki odnoszą się do poznania rodzajów działań pedagogicznych, które w opinii nauczycieli stosowane są przez nich w celu łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Aby zapobieganie było skuteczne, powinno łączyć się bezpośrednio z działalnością zapobiegającą wszelkim negatywnym wpływom, które mogą zagrozić dziecku lub nawet dużo wcześniej, przez wzmocnienie odporności dziecka na dane wpływy, a przede wszystkim poprzez łagodzenie lub powstrzymanie negatywnych wpływów. Konieczna jest integracja pracy na dwóch obszarach: w środowisku dziecka oraz bezpośrednio z dzieckiem. Aby profilaktyka była skuteczna, musi być organizowana na szeroką skalę¹⁶⁶.

1. Dostarczanie wsparcia dzieciom w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli

Wsparcie jako proces jest wykorzystywane w bardzo wielu różnych dziedzinach życia i jest również nieodłączne w obszarze wychowania dzieci. Wsparcie społeczne to według Stanisława Kawuli określone czynności jednych ludzi wobec innych jednostek. Mówi się także o wsparciu społecznym jako działaniu ukierunkowane na określone jednostki lub zbiorowości, które znalazły się w trudnym położeniu, spowodowanym czynnikami wewnętrznymi lub zewnętrznymi¹⁶⁷.

Autor określa cechy dobrego nauczyciela, który potrafi udzielić odpowiedniej pomocy oraz umocnić siły drzemiące w uczniu. Nauczyciel taki powinien:

- warunkowo aprobować zachowania i ich konsekwencje u ucznia, który jest objęty pomocą, dzięki czemu może on stawiać uczniowi określone wymagania i oczekiwać ich spełnienia,

166 J. Grochulska, *Agresja... op. cit.*, s. 120.

167 E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 70.

- bezwarunkowo akceptować ucznia, któremu jest udzielana pomoc, co sprawia, że ucznia i nauczyciela wiąże relacja bliskości i zaufania,
- potrafić pobudzić w uczniu wiarę we własne siły, do aktywności oraz być przy uczniu w sytuacjach trudnych,
- tworzyć w szkole sytuacje, w których uczeń objęty wsparciem może wykazać się aktywnością własną¹⁶⁸.

W literaturze naukowej wymienia się najczęściej pięć głównych form wsparcia, którymi są:

1. wsparcie emocjonalne, które opiera się na dawaniu komunikatów niewerbalnych oraz werbalnych,
2. wsparcie wartościujące, polegające na przekazywaniu komunikatów typu: „dzięki Twojej pomocy udało nam się to osiągnąć”,
3. wsparcie instrumentalne, które polega na dostarczaniu jednostce konkretnej pomocy,
4. wsparcie informacyjne, które ma na celu udzielanie różnego rodzaju rad,
5. wsparcie duchowe, które ma miejsce w sytuacji, gdy jednostka lub grupa społeczna pozostaje w sytuacji trudnej, pomimo wcześniejszego udzielenia innych form wsparcia¹⁶⁹.

Niewątpliwie wsparcie udzielane dzieciom przez nauczycieli wczesnej edukacji jest bardzo ważne w procesie wychowania i pozytywnie wpływa na łagodzenie ich agresywnych zachowań, dlatego, by dowiedzieć się, jakiego rodzaju wsparcia nauczyciele udzielają najczęściej, zadano pytanie: *Jakiego rodzaju wsparcia dostarcza Pan/Pani dzieciom w wieku wczesnoszkolnym najczęściej, aby złagodzić ich agresywne zachowania?* Uzyskane wyniki ilościowe przedstawiono w Tabeli 5.

Tabela 5. Wsparcie udzielane przez nauczycieli dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w celu łagodzenia agresywnych zachowań

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
EMOCJONALNEGO:							
1	„Bardzo Cię lubimy”	8	50,00	2	12,50	10	62,50
2	„Jesteś nasz”	2	12,50	1	6,25	3	18,75
3	„Wszyscy Cię kochamy”	1	6,25	1	6,25	2	12,50
4	„Nie poddawaj się”	7	43,75	1	6,25	8	50,00

168 S. Kawula, *Pedagogika społeczna. Dokonania — aktualność — perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 126.

169 Ibidem, s. 128.

5	Przytulanie dziecka	4	25,00	1	6,25	5	31,25
6	Głaskanie	6	37,50	2	12,50	8	50,00
WARTOŚCIUJĄCEGO:							
7	„Dzięki Tobie to osiągnęliśmy”	2	12,50	1	6,25	3	18,75
8	„Jesteś kimś znaczącym”	1	6,25	1	6,25	2	12,50
9	„Jesteś dla nas ważny”	8	50,00	1	6,25	9	56,25
10	„Trzymaj tak dalej”	9	56,25	2	12,50	11	68,75
INSTRUMENTALNEGO:							
11	Organizowanie wsparcia materialnego	5	31,25	1	6,25	6	37,50
12	Wskazanie formy leczenia	1	6,25	1	6,25	2	12,50
13	Dożywianie dzieci	4	25,00	1	6,25	5	31,25
14	Zaopatrzenie w odzież	3	18,75	1	6,25	4	25,00
INFORMACYJNEGO:							
15	Udzielanie rad	12	75,00	2	12,50	14	87,50
16	Pomaganie w ustaleniu drogi kształcenia	4	25,00	1	6,25	5	31,25
17	Dostarczanie informacji przydatnych do rozwiązania problemu	8	50,00	2	12,50	10	62,50
18	Dawanie porad towarzyskich	2	12,50	2	12,50	4	25,00

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Wyniki przedstawione Tabeli 5 obrazują, że najczęściej wybieraną kategorią odpowiedzi pod względem wsparcia udzielanego przez nauczycieli dzieciom w wieku wczesnoszkolnym, jest kategoria udzielania **wsparcia informacyjnego**. Znaczna większość ankietowanych (87,50%) **udziela dzieciom różnego rodzaju rad**. Ten rodzaj działania jest niezmiernie ważny w procesie wychowania dzieci, ponieważ zwracają się one do swojego nauczyciela z prośbą o udzielenie radu dotyczącej, np. tego, co mają zrobić w sytuacji dylematu, bądź konfliktowej, czy też z pytaniem o jego opinię na dany temat.

Ponad połowa badanych wskazuje na **dostarczanie informacji przydatnych do rozwiązania problemu**. Wskazuje to na niewątpliwy autorytet, jakim jest nauczyciel w oczach ucznia. Dziecko bez wahania dzieli się z nim swoimi problemami i oczekuje od niego rad oraz przede wszystkim szczerości.

Najmniej aprobowanymi odpowiedziami w tej kategorii są pomaganie **w ustaleniu drogi kształcenia** oraz **dawanie porad towarzyskich**. Pierwszą w tych odpowiedzi udzieliło 31,25% respondentów, z kolei drugą zaledwie 25,00%. Wyniki te oznaczać mogą, że nauczyciele nie chcą wnikać w sprawy prywatne ucznia, które ich nie dotyczą, a należą do zakresu działań rodziców.

Drugą najbardziej popularną kategorią działań nauczycieli w zakresie wsparcia dzieci jest udzielanie **wsparcia emocjonalnego**. Nauczyciele stosują w tym aspekcie różne rodzaje czynności niewerbalnych oraz wsparcie werbalne.

Znaczna większość badanych nauczycieli deklaruje, że emocjonalnie wspiera uczniów, mówiąc „**Bardzo Cię lubimy**”. Nieco mniej, bo połowa respondentów głośzcze dzieci i stosuje wzmocnienia w postaci słów „**Nie poddawaj się**”. Wsparcie w postaci przytulania dziecka stosuje co trzeci ankietowany. Najmniej odpowiedzi zostało udzielonych w kategoriach „**Jesteś nasz**”, którą zadeklarowało 18,75% badanych oraz „**Wszyscy Cię kochamy**” wskazał co dziesiąty ankietowany (12,50%).

Ukazany rozkład odpowiedzi wskazywać może, że nauczyciele nie chcą się zbyt angażować w życie emocjonalne dzieci, ponieważ dwie ostatnie kategorie, wybierane najrzadziej, mogłyby powodować zbyt duży związek emocjonalny pomiędzy uczniem a nauczycielem, bądź, co bardziej prawdopodobne, przywiązanie ucznia do nauczyciela.

Kolejną kategorią odpowiedzi, równie popularną jest udzielanie **wsparcia wartościującego**. Najczęściej wybraną możliwością jest wartościowanie dziecka słowami „**Trzymaj tak dalej**” (68,75%). Jest to niewątpliwie również forma wzmocnienia stosowana przez nauczycieli w celu podtrzymania aktywności dziecka lub zmotywowania go do dalszej pracy.

Nieco ponad połowa nauczycieli deklaruje, że mówi do dzieci „**Jesteś dla nas ważny**”. Jest to sposób podniesienia jego samooceny oraz przede wszystkim umocnienia wiary we własne możliwości.

Dwoma najrzadziej wybranymi odpowiedziami są wartościowanie w postaci słów „**Dzięki Tobie to osiągnęliśmy**” (18,75%) oraz „**Jesteś kimś znaczącym**” (12,50%). Najmniejsza liczba odpowiedzi może wskazywać na niechęć nauczycieli do zbytńego wartościowania, bądź faworyzowania danego ucznia.

Ostatnią, najmniej aprobowaną kategorią odpowiedzi okazało się udzielenie **wsparcia instrumentalnego** dzieciom. Jedynie niemal połowa ankietowanych (37,50%) **organizuje wsparcie materialne**. 31,25% nauczycieli deklaruje **dożywanie dzieci**, 25,00% **zaopatruje je w odzież**, a dwóch respondentów udziela wsparcia instrumentalnego w postaci **wskazania formy leczenia**.

Taki układ odpowiedzi może wynikać z faktu wybiegania tych działań poza zakres zadań i obowiązków nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Na podstawie powyższych danych stwierdzić można, że udzielanie różnego rodzaju wsparcia dzieciom przez nauczycieli klas 1–3 jest nieodzowną częścią procesu wychowania. Działania te pozytywnie wpływają na rozwój emocjonalny uczniów, posiadanie godnej i dobrej pozycji w społeczności klasowej i szkolnej oraz umacniają wiarę we własne siły. Nauczyciele pomagają uczniom w rozwiązywaniu problemów, możliwe, że również sporów, co sprzyja niwelowaniu zachowań agresywnych dzieci.

2. Rozwijanie kompetencji społecznych u dzieci klas 1–3 przez nauczycieli

W literaturze naukowej istnieje bardzo wiele definicji kompetencji społecznych. Halina Sowińska zaznacza, że często sprowadza się ona do:

1. zdolności zachowania się w sytuacjach społecznych,
2. posiadania świadomości i rozumienia zjawisk, związanych z relacjami interpersonalnymi i grupowymi, występującymi w społeczeństwie,
3. umiejętności bardziej specyficznych, np. umiejętności dołączenia się do grupy lub nawiązywania przyjaźni,
4. rozumienia kompetencji społecznych jako skutków społecznych zachowań¹⁷⁰.

Autorka wyróżniła także wiele elementów składających się na kompetencje społeczne. Do podstawowych zaliczyła postrzeganie społeczne, czyli umiejętność, która warunkuje zdolność wyodrębnienia z otoczenia przedmiotów, zdarzeń, czy też osób, z którymi wymagane jest wejście w interakcje; umiejętność postrzegania problemów społecznych oraz dojrzałość do wzięcia udziału w ich rozwiązaniu; świadomość wymagań ze strony otoczenia, a także wykonywanych ról społecznych; zdolność do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów społecznych, umiejętność współpracy przy realizacji grupowych dążeń, predyspozycje do doświadczania uczuć społecznych, zdolność do prognozowania skutków własnych zachowań, umiejętność diagnozowania zachowań i zdarzeń w znaczeniu moralnym oraz umiejętność utrzymania własnej autonomii¹⁷¹

Prawidłowy rozwój kompetencji społecznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, pozytywnie wpływa na ich funkcjonowanie w społeczeństwie dzięki umiejętności empatii oraz znajomości podstawowych ról społecznych.

170 H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 272.

171 Ibidem, s. 273–274.

Dlatego celem przedstawionych badań jest uzyskanie informacji na temat sposobów rozwijania kompetencji społecznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli. Tabela 6 obrazuje odpowiedzi, które udzielili respondenci na pytanie: *W jaki sposób rozbudza Pan/Pani empatię u dzieci?*

Tabela 6. Rozbudzanie empatii u dzieci

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
Pokazywanie ilustracji przedstawiających cierpienie innych ludzi:							
1	Utrata bliskiej osoby	6	37,50	1	6,25	7	43,75
2	Choroba	7	43,75	0	0,00	7	43,75
3	Bezdomność	4	25,00	0	0,00	4	25,00
4	Głód	5	31,25	0	0,00	5	31,25
5	Wyszydzanie	5	31,25	0	0,00	5	31,25
6	Samotność	6	37,50	0	0,00	6	37,50
7	Niepełnosprawność	1	6,25	0	0,00	1	6,25
8	Niedostatek materialny	1	6,25	0	0,00	1	6,25
Organizowanie różnych tematycznie scenek dramatycznych:							
9	Dotyczące niepełnosprawności	8	50,00	1	6,25	9	56,25
10	Na temat cierpienia ludzi	7	43,75	1	6,25	8	50,00
11	Mówiące o problemach rodzinnych	7	43,75	1	6,25	8	50,00
12	Ukazujące nieakceptację	7	43,75	1	6,25	8	50,00
Angażowanie dzieci w opiekę nad zwierzętami:							
13	Angażowanie dzieci w opiekę nad zwierzętami	11	68,75	2	12,50	13	81,25
Inicjowanie sytuacji wymagających wcielenia się w sytuację osoby poszkodowanej:							
14	Opowiadania pisemne	5	31,25	0	0,00	5	31,25
15	Opowiadania ustne	10	62,50	0	0,00	10	62,50
16	Wiersze	6	37,50	0	0,00	6	37,50
17	Prace plastyczne	11	68,75	1	6,25	12	75,00
18	Piosenki	1	6,25	0	0,00	1	6,25
19	Teatryki	1	6,25	0	0,00	1	6,25

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z analizy wyników badania wynika, że w celu rozbudzenia empatii u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nauczyciele najczęściej **angażują dzieci w opiekę nad zwierzętami**. Wariant ten uzyskał 68,75% odpowiedzi. Kolejną najczęściej wybraną kategorią odpowiedzi jest ta dotycząca inicjowania **sytuacji wymagających wcielenia się w sytuację osoby poszkodowanej**, w której najczęściej nauczyciele organizują **prace plastyczne** (68,75%) i **opowiadania ustne** (62,50%), rzadziej **wiersze** i **opowiadania pisemne**, które uzyskały kolejno 37,50% oraz 31,25% odpowiedzi. Dwoje ankietowanych udzieliło w tej kategorii odpowiedzi inne, którymi są organizowanie **teatryków oraz piosenek**. Nie ma liczba nauczycieli wybierających odpowiedzi dotyczące **organizowania scenek dramatycznych**. Połowa badanych aranżuje scenki dotyczące **niepełnosprawności**, a nieco mniej niż połowa (43,75%) — na temat **cierpienia innych ludzi**, mówiące o **problemach rodzinnych** oraz **ukazujące nieakceptację**. Najrzadziej wybraną kategorią odpowiedzi okazała się ta, rozwijająca empatię poprzez **pokazywanie ilustracji przedstawiających cierpienie innych ludzi**. 43,75% badanych pokazuje uczniom ilustracje **obrazujące chorobę**, nieco mniej, bo 37,50% **ukazujące utratę bliskiej osoby oraz samotność**, najmniejszą liczbę odpowiedzi uzyskały warianty przedstawiające **głód i wyszydzanie** (po 31,25% odpowiedzi) oraz **bezdomność** (25,00%). Ankietowani udzieliли dwóch odpowiedzi w kategorii inne. Dotyczyły one pokazywania ilustracji obrazujących **niepełnosprawność** oraz **niedostatek materialny** i uzyskały po 6,25%.

Z przedstawionych danych, można wnosić, że większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej prowadzi działania mające na celu rozbudzenie empatii u swoich uczniów, co powodować ma zmniejszenie liczby aktów agresji u dzieci.

Aby uzyskać więcej danych na temat rozwijania kompetencji społecznych u uczniów, zadano nauczycielom pytanie: Czy organizuje Pan/Pani dzieciom zabawy w role? Celem postawienia takiego pytania było sprawdzenie, jaki procent nauczycieli uczy dzieci wykonywania różnego rodzaju ról społecznych, których prawidłowe realizowanie będzie umiejętnością niezbędną w dalszym ich życiu. Odpowiedź na pytanie przedstawione zostało w Tabeli 7.

Tabela 7. Organizowanie dzieciom zabaw w role

KATEGORIE ODPOWIEDZI	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		%		%		%
Tak	13	81,25	2	12,50	15	93,75
Nie	1	6,25	0	0,00	1	6,25
OGÓŁEM	14	100	2	100	16	100

Źródło: badanie własne

Rozkład odpowiedzi na pytanie *Czy organizuje Pan/Pani dzieciom zabawy w role?* ukazuje, że prawie wszyscy badani (93,75%) **organizują dzieciom zabawy w role**, a jedynie jedna osoba, która reprezentuje 6,25% wszystkich odpowiedzi **nie organizuje dzieciom takich zabaw**.

Na podstawie przybliżonych wyników badań stwierdzić można, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w celu rozwijania kompetencji społecznych u swoich uczniów, organizują im zabawy w role.

Aby przedstawić najczęściej urządzane zabawy, zadano nauczycielom, którzy w poprzednim pytaniu zadeklarowali organizowanie dzieciom zabaw w role, następujące pytanie: *Jakie role pełnią dzieci podczas zabawy?*, uzyskane wyniki obrazuje Tabela 8.

Tabela 8. Role pełnione przez dzieci podczas zabawy

Lp	KATEGORIE	Badani N=15					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Mama	12	80,00	1	6,66	13	86,66
2	Tata	11	73,33	1	6,66	12	80,00
3	Policjant	8	53,33	0	0,00	7	53,33
4	Kierowca	3	20,00	1	6,66	4	26,66
5	Lekarz	9	60,00	1	6,66	10	66,66
6	Złodziej	8	53,33	0	0,00	8	53,33
7	Prezydent	1	6,66	0	0,00	1	6,66
8	Sprzedawca	8	53,33	0	0,00	8	53,33
9	Dziecko	1	6,66	0	0,00	1	6,66
10	Pacjent	1	6,66	0	0,00	1	6,66

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z powyższych danych wynika, że ponad połowa zaproponowanych odpowiedzi uzyskała 53,33% i więcej. Największą popularnością cieszyły się odpowiedzi dotyczące organizowania zabaw w role **mamy i taty**, które uzyskały kolejno 86,66% i 80,00%. Są to dwie podstawowe role, które każde dziecko będzie pełniło w dorosłym życiu. Bez wątpliwości, więc pozostaje fakt, że każdy nauczyciel powinien aranżować dzieciom takiego typu zabawy.

Nieco mniejszą aprobatę zdobyła kategoria zabawy w **lekarza**. Tą odpowiedź wyróżniło 66,66% ankietowanych. Dokładnie połowa badanych wybrała

policjanta, złodzieja oraz **sprzedawcę**. Najmniejszą aprobatę zyskały odpowiedzi: **kierowca** (26,66%) oraz **prezydent** (6,66%). Ponadto, w odpowiedziach znalazły się dwie propozycje w kategorii „inne”, które dotyczą organizowania zabaw w **dziecko** oraz **pacjenta** i każda z nich stanowi 6,66% odpowiedzi. Zabawy, w których dzieci odgrywają role pracownika danego zawodu, są niewątpliwie źródłem bogatej wiedzy oraz mogą stanowić niezaprzeczalną pomoc w wyborze dalszej drogi kształcenia.

Zgromadzone wyniki badań wyraźnie obrazują, że nauczyciele wczesnej edukacji stosują szereg działań, które mają rozwijać u uczniów kompetencje społeczne, co pozytywnie wpływa na ich dalsze życie jako aktywnego członka społeczeństwa. Dzięki rozwijaniu empatii u dzieci oraz uczeniu ich pełnienia określonych ról społecznych, pewne jest, że poradzą sobie w dorosłym życiu. Dzięki tym umiejętnościom dziecko będzie potrafiło obdarzyć zaufaniem inną osobę, stworzyć pozytywne relacje oraz uwrażliwi się na uczucia innych osób, co niewątpliwie wpłynie na zmniejszenie częstości występowania aktów agresji.

3. Egzekwowanie norm i zasad zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym przez nauczycieli

Świadomość istnienia norm i zasad, przyjęcie ich przez dziecko jako własnych oraz zdolność zachowania się w zgodzie z nimi w różnorodnych sytuacjach to istotny element kompetencji społecznych. W wieku wczesnoszkolnym doskonalą się umiejętności zapoczątkowane już w przedszkolu, które dotyczą proponowania własnych pomysłów i rezygnowania z nich bez żalu, a także przyjmowania propozycji uczestnika zabawy. Dzieci poznają swoje oczekiwania i wchodzą w bliskie związki z rówieśnikami. W szkole podstawowej normy i zasady zachowania związane są już nie tylko z zabawą, ale przede wszystkim z realizacją zadań edukacyjnych oraz organizacją życia w szkole. Dziecko wchodząc z interakcją z rówieśnikami oraz nauczycielami, uzyskuje od nich zwrotne informacje, na podstawie których dowiaduje się jakie zachowania są przez nich akceptowane, a jakie dezaprobowane. Wszystkie te sytuacje skutkują tym, że dziecko uświadamia sobie, że w życiu społecznym istnieją dane normy oraz zasady i powoli odkrywa ich sens¹⁷².

Mieczysław Łobocki określa, w jaki sposób należy utrzymywać karność wśród uczniów. Wymienia on trzy rodzaje karności: zewnętrzną, wewnętrzną oraz świadomą. Karność zewnętrzna ma na celu ślepe podporządkowanie się istniejącym normom i zasadom oraz wymaganiom nauczycieli. Karność wewnętrzna polega na spełnieniu przez ucznia swoich obowiązków, z myślą, że będzie miało

172 H. Sowińska, *Rozwój... op. cit.*, s. 288.

to ogromne znaczenie dla jego własnego dobra. Natomiast karność świadoma opiera się na syntezie karności zewnętrznej i wewnętrznej, a równocześnie na ich przewyciężaniu. Zawiera, więc zadania wydawane przez nauczyciela, jak i takie, których wykonanie pozostawia się uczniom do wyboru. Zadania przekazywane są poprzez wyjaśnienie ich celu oraz możliwych sposobów ich wykonania. Zaznacza się także pozytywne motywowanie uczniów do jego zrealizowania¹⁷³.

Jednym z zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest utrzymywanie karności wśród uczniów, a co za tym idzie, skuteczne egzekwowanie norm i zasad dotyczących ich zachowania. Dlatego też celem przedstawionych badań było zapoznanie się ze sposobami dyscyplinowania oraz karania uczniów za naganne zachowanie, a także nagradzania za zachowania pozytywne. Chcąc dowiedzieć się, jakie są sposoby dyscyplinowania uczniów przez nauczyciela, zadano pytanie: *Jakie procedury dyscyplinujące stosuje Pan/Pani w przypadku łamania norm i zasad przez uczniów?* Uzyskane wyniki zostały przedstawione w Tabeli 9.

Tabela 9. Procedury dyscyplinujące stosowane w przypadku łamania norm i zasad przez uczniów.

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Przypomnienie o obowiązujących zasadach	13	81,25	1	6,25	14	87,50
2	Rozmowa po zajęciach	14	87,50	1	6,25	15	93,75
3	Spokojne zwrócenie uwagi	9	56,25	1	6,25	10	62,50
4	Upomnienie niewerbalne	4	25,00	1	6,25	5	31,25
5	Wezwanie rodziców	11	68,75	0	0,00	11	68,75
6	Wpis do dzienniczka	8	50,00	0	0,00	8	50,00
7	Podpisanie zobowiązania przez ucznia	1	6,25	0	0,00	1	6,25
8	Przekazanie informacji do dyrektora szkoły	3	18,75	0	0,00	3	18,75
9	Przekazanie informacji do pedagoga szkolnego	1	6,25	0	0,00	1	6,25

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

173 M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s. 88–91.*

Z przedstawionych powyżej danych jasno wynika, że najczęściej stosowanymi procedurami dyscyplinującymi, wykorzystywanymi w przypadku łamania norm i zasad zachowania przez uczniów są **rozmowa po zajęciach**, którą zadeklarowało 93,75% ankietowanych oraz **przypomnienie o obowiązujących zasadach**, co stosuje 87,50% nauczycieli wczesnej edukacji. Na podstawie tych wyników można stwierdzić, że nauczyciele najbardziej aprobują werbalny sposób dyscyplinowania uczniów, którego celem jest ponowne przedstawienie zasad, które obowiązują w szkole i klasie oraz przypomnienie konieczności ich przestrzegania.

Za kolejną, najbardziej skuteczną procedurę dyscyplinującą, nauczyciele uważają **wezwanie rodziców** (68,75%), co świadczyć może o fakcie, że nauczyciele nie potrafią poradzić sobie z zachowaniem uczniów, bądź też pozostają w przekonaniu, że nie mają prawa w zakresie ich dyscyplinowania oraz **spokojne zwrócenie uwagi** (62,50%), co może wskazywać na niekompetencję nauczycieli w zakresie egzekwowania posłuszeństwa uczniów

Połowa osób badanych jako procedurę dyscyplinującą stosuje **wpis do dzienniczka**, chcąc w ten sposób poinformować rodziców o zachowaniu ich dziecka na lekcji lub na przerwach. Możliwe, że celem tego typu działania jest przekazanie zadania, jakim jest zdyscyplinowanie dziecka w ręce rodziców.

Niewielka liczba ankietowanych (31,25%) deklaruje wykorzystywanie **upomnienia niewerbalnego** jako środka dyscyplinującego. Tak mała liczba odpowiedzi wskazuje na to, że takie upomnienie jest niewystarczającym sposobem na utrzymanie karności wśród uczniów.

Przekazanie informacji do dyrektora szkoły jako procedurę dyscyplinującą wymieniło jedynie 18,75 % badanych, a **podpisanie zobowiązania przez ucznia** stosuje 6,25 % nauczycieli. Dodatkowo, wskazana została jedna odpowiedź w kategorii „inne”, która mówi o przekazaniu informacji do pedagoga szkolnego jako o skutecznej procedurze dyscyplinującej. Najmniejsza liczba odpowiedzi, które uzyskały te kategorie może wynikać z faktu, iż są to działania, które nauczyciele uważają za ostateczne. Stosowane są w sytuacji, gdy już nie ma innej możliwości, wszelkie inne procedury zawiodły.

Na podstawie przedstawionych danych ilościowych i analiz jakościowych, stwierdzić można, że najczęściej stosowanymi procedurami dyscyplinującymi są te, opierające się na upomnieniach werbalnych, następnie te, które wymagają zaangażowania rodziców, a ostatecznymi środkami są działania angażujące władze szkoły lub pedagoga szkolnego.

W związku z prowadzonymi badaniami w zakresie egzekwowania norm i zasad zachowania uczniów, zadano respondentom pytanie: *Które z poniższych rodzajów kar stosuje Pan/Pani najczęściej wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym za ich naganne zachowanie?* Celem postawienia takiego pytania było uzyskanie

informacji, jakie rodzaje kar stosowanych wobec dzieci, preferują nauczyciele. Uzyskane odpowiedzi obrazuje Tabela 10.

Tabela 10. Rodzaje kar stosowanych wobec dzieci za naganne zachowanie

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Nagana pisemna	5	31,25	2	12,50	7	43,75
Wykonanie dodatkowych zadań lub prac na rzecz szkoły:							
2	Wykonanie gazetki	2	12,50	0	0,00	2	12,50
3	Sprzątanie klas	3	18,75	0	0,00	3	18,75
4	Porządki na boisku	1	6,25	0	0,00	1	6,25
5	Przygotowanie dekoracji	1	6,25	0	0,00	1	6,25
Czasowe pozbawienie prawa do:							
6	Udziału w imprezach szkolnych	1	6,25	0	0,00	1	6,25
7	Reprezentowania szkoły w konkursach przedmiotowych	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	Udziału w zawodach i olimpiadach sportowych	1	6,25	0	0,00	1	6,25
9	Wyjazdu na wycieczki szkolne	1	6,25	0	0,00	1	6,25
10	Obniżenie oceny z zachowania	6	37,50	1	6,25	7	43,75
11	Upomnienie ustne	1	6,25	0	0,00	1	6,25
12	Pozbawienie możliwości zabawy	1	6,25	0	0,00	1	6,25

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Na podstawie przedstawionych powyżej wyników, wywnioskować można, że najczęściej stosowanymi wobec dzieci rodzajami kar są **nagana pisemna** oraz **obniżenie oceny z zachowania**. Odpowiedzi te zadeklarowała prawie połowa (43,75%) respondentów. Zabiegi takie wykorzystywane są praktycznie we wszystkich polskich szkołach podstawowych, w szczególności obniżenie oceny z zachowania, która wynika z wymagań zawartych w Wewnętrzny Szkolnym Systemie Oceniania.

Nieznaczną liczbą osób ankietowanych stosuje karę w postaci **wykonania dodatkowych zadań lub prac na rzecz szkoły**. Kara ta najczęściej dotyczy

sprzątania klasy (18,75%), rzadziej **wykonania gazetki** (12,50%). Jedynie 6,25% badanych wskazuje na **porządki na boisku**, bądź **przygotowanie dekoracji** przez uczniów. Wskazany układ odpowiedzi może wynikać z faktu, iż takiego rodzaju kara jest nieodpowiednia dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Nauczyciele nie chcą narzucać na dzieci takiego rodzaju prac.

Znikoma część respondentów aprobeuje karę w postaci **czasowego pozbawienia prawa uczniów do udziału w różnego rodzaju przedsięwzięciach**. 6,25% nauczycieli za naganne zachowanie pozbawia dzieci do udziału w **impresach szkolnych, zawodach i olimpiadach sportowych**, bądź też do **wyjazdu na wycieczki szkolne**. Jest to bardzo surowa kara, dlatego nauczyciele nie stosują jej często. Żaden z ankietowanych nauczycieli nie deklaruje pozbawienia ucznia prawa do reprezentowania szkoły w konkursach przedmiotowych. Nie ma wątpliwości co do tego, że takiego rodzaju kara mogłaby być przyczyną zahamowania rozwoju zainteresowania dzieci daną dziedziną przedmiotową, mogłaby zniechęcić ich do dalszej pracy, a co najgorsze, mogłaby być przyczyną zachwiania relacji zaufania ucznia do nauczyciela.

Ponadto dwie osoby zadeklarowały odpowiedzi w kategorii „inne”, które dotyczą kary w postaci **upomnienia ustnego** oraz **pozbawienia możliwości zabawy**. Upomnienie ustne jako kara może okazać się niewystarczająca w stosunku do przewinienia, jakim jest naganne zachowanie, natomiast pozbawienie możliwości zabawy przypuszczalnie będzie metodą, która wpłynie negatywnie na rozwój emocjonalny dziecka i jego kontakty z rówieśnikami. Może ona również powodować antypatię dziecka do nauczyciela, który odsunął go od zabawy.

Wskazane wyniki obrazują, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej za naganne zachowanie dzieci, wybierają najczęściej karę typową dla całej społeczności szkolnej, czyli obniżenie oceny z zachowania lub naganę. Nauczyciele bardzo rzadko stosują procedury, które mogą powstrzymywać rozwój zainteresowań uczniów, czy też ograniczać jego zdolności. Nieczęsto także jako karę wyznaczają wykonanie dodatkowych prac na rzecz szkoły lub klasy.

Wiadome jest już, jakie procedury dyscyplinujące oraz jakie kary stosują nauczyciele wobec uczniów za ich zachowanie, dlatego też w toku dalszych badań, zadano nauczycielom pytanie: *Które z niżej podanych form nagradzania stosuje Pan/Pani wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym?*. Jego postawienie miało z kolei na celu poznanie, jakie rodzaje nagród są przyznawane dzieciom za ich pozytywne zachowanie. Uzyskane odpowiedzi obrazuje Tabela 11.

Tabela 11. Formy nagradzania stosowane wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Udzielanie pochwały ustnej na forum klasy	14	87,50	2	12,50	16	100,00
2	Udzielanie pochwały pisemnej	9	56,25	0	0,00	9	56,25
3	Wyróżnienie ucznia na gazetce klasowej	6	37,50	0	0,00	6	37,50
4	Przyznanie dyplomu lub nagrody rzeczowej	7	43,75	0	0,00	7	43,75
5	Wysłanie listu pochwalnego do rodziców	0	0,00	0	0,00	0	0,00
6	Wręczenie naklejki dziecku	1	6,25	0	0,00	1	6,25
7	Brawa od grupy	1	6,25	0	0,00	1	6,25
8	Udzielenie ustnej pochwały rodzicom	0	0,00	1	6,25	1	6,25

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z danych ukazanych w powyższej Tabeli 11 wnosić można, iż wszyscy badani preferują **udzielenie pochwały ustnej na forum klasy**, jako najczęściej stosowana formę nagradzania dzieci. Dzięki takiemu działaniu dziecko czuje się docenione, poprawia to jego samopoczucie oraz polepsza pozycję w oczach klasy.

Nieco ponad połowa respondentów (56,25%) skłania się ku **udzielaniu pochwał w formie pisemnej**. Dzieci nie umiejące jeszcze czytać, mają świadomość, że jeśli jest coś napisane, to musi być ważne i czują się w ten sposób wyróżnione. Starsze dzieci mogą czytać swoje opinie. Jest to także dobry sposób na danie dzieciom możliwości pochwalenia się przed rodzicami.

Kolejną, najczęściej wybieraną odpowiedzią jest **przyznanie dyplomu lub nagrody rzeczowej**. Metodę taką deklaruje 43,75% badanych nauczycieli. Taką formę nagrody stosuje się najczęściej przy okazji zakończenia roku szkolnego i jest wyrazem uznania za dokonania dziecka na przestrzeni całego roku. Nie wykorzystuje się tej formy nagradzania często ze względu na brak środków materialnych na zakup nagród.

Spora liczba respondentów (37,50%) **wyróżnia ucznia na gazetce klasowej**. Taki procent odpowiedzi może na fakt, że nauczyciele nie mają często takiej

możliwości. Gazetki szkolne w klasach przeznaczone są do innego rodzaju ich wykorzystania.

Do danego pytania zostały sformułowane trzy inne odpowiedzi. Każda z nich uzyskała po 6,25% wszystkich odpowiedzi i wskazywały one na nagrodę dla dziecka w postaci **wręczenia mu naklejki, braw od grupy** oraz **udzielenia ustnej pochwały rodzicom**.

Żadna ankietowana osoba nie udzieliła odpowiedzi dotyczącej **wysłania listu pochwalnego do rodziców** jako formę nagradzania stosowaną wobec dzieci. Brak odpowiedzi w tym zakresie może pochodzić z faktu, że jest to działanie bardziej dla nauczyciela kłopotliwe, wymagające większego wysiłku i zaangażowania, niż na przykład udzielenie pochwały ustnej.

Na podstawie zgromadzonych wyników badań można stwierdzić jednoznacznie, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej stosują efektywne sposoby zarówno dyscyplinowania uczniów, jak i ich karania za naganne zachowanie. Odnoszą się w swoich decyzjach do zapisów zawartych w Wewnętrzny Szkolnym Systemie Oceniania, dotyczących konieczności obniżenia oceny z zachowania za działalność uczniów niezgodną z istniejącymi normami i zasadami. Ponadto nie stosują procedur, które mogłyby negatywnie wpływać na rozwój dzieci. Formy nagradzania dzieci powodują wzmocnienie wiary we własne siły. Nauczyciel w ten sposób pragnie dowartościować dziecko i ukazać go w pozytywnym świetle w oczach klasy, co wpływa na jego akceptację przez rówieśników.

4. Stymulacja pozytywnych relacji interpersonalnych między uczniami edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli

Spółeczne relacje z rówieśnikami pojawiają się w życiu dziecka później niż z osobami dorosłymi. W chwili wejścia do szkoły, ta sfera życia ulega zubożeniu i rozszerzeniu. Dziecko zmierza do towarzystwa rówieśników, a co za tym idzie, zwiększa się jego zainteresowanie sprawami klasy. Dziecko dąży do wypracowania swojej pozycji w klasie¹⁷⁴.

Uczniowie, którzy zaczynają naukę w szkole podstawowej, początkowo tworzą grupę nieznaną i obcą sobie jednostek, bez łączących ich więzi społecznych. Z czasem rozpoczyna się ich tworzenie, czemu towarzyszy nawiązywanie relacji koleżeńskich, sympatii i antypatii oraz wielu innych¹⁷⁵.

174 K. Pospiszyl, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 110.

175 Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976, s. 150.

Istnieje kilka rodzajów relacji społecznych w klasie. Jednym z nich są stosunki interpersonalne, które tworzą się pomiędzy poszczególnymi uczniami. Wśród nich wyróżnia się stosunki rzeczowe, które kształtują się przy okazji wychowywanych zadań oraz stosunki koleżeńskie i przyjacielskie, których charakter jest bardziej osobisty. Nieodzowną rolę pełni w nich więź emocjonalna, która kształtuje się w relacji pomiędzy uczniami¹⁷⁶.

Nie ulega wątpliwości, że pozytywne relacje interpersonalne zarówno z klasie szkolnej, jak i z innymi uczniami pełnią niezwykle ważną rolę w procesie uspołecznienia dzieci, a także pozwalają na godne uczestnictwo w życiu klasy i szkoły. Warunkują dobrą pozycję dziecka wśród rówieśników, co pomyślnie wpływa na zmniejszenie ilości sytuacji wywołujących akty przemocy u uczniów. W celu uzyskania informacji, w jaki sposób nauczyciele stymulują pozytywne kontakty interpersonalne pomiędzy uczniami, zadano pytanie: *Na jaki temat prowadzi Pan/Pani rozmowy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym?* Uzyskane odpowiedzi obrazuje Tabela 12.

Tabela 12. Tematy rozmów prowadzonych z dziećmi

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Na temat wartości przyjaźni w życiu	12	75,00	2	12,50	14	87,50
2	Dotyczące stosunków panujących w klasie	12	75,00	2	12,50	14	87,50
3	Nie są prowadzone takie rozmowy z dziećmi	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z danych przedstawionych w powyższej Tabeli 12 wynika, że prawie wszyscy ankietowani nauczyciele **prowadzą rozmowy z dziećmi na temat wartości przyjaźni w życiu** oraz **dotyczące stosunków panujących w klasie**. Obie opinie uzyskały po 87,50% odpowiedzi. Dowodzi to, że nauczyciele dbają, by dzieci wiedziały, że przyjaźń jest bardzo ważna w życiu każdego człowieka oraz kontrolują stosunki panujące pomiędzy dziećmi w klasie.

176 Ibidem, s. 150–151.

Nikt z ankietowanych nie przyznał, że **nie prowadzi z dziećmi takich rozmów**. Jest to bardzo pozytywny fakt, potwierdzający zaangażowanie nauczycieli w życie swojej klasy i troskę o rozwój społeczny dzieci.

W toku dalszych badań na temat rozmów dotyczących relacji pomiędzy dziećmi w klasie szkolnej, nauczycielom, którzy w poprzednim pytaniu zadeklarowali prowadzenie z dziećmi rozmów na temat stosunków panujących w klasie, zadano pytanie: *Które z poniższych pytań zadaje Pan/Pani najczęściej w celu uzyskania informacji na temat stosunków panujących w klasie?* Celem takiego zagadnienia było uzyskanie informacji o tym, która z kwestii jest najbardziej trafna, jeśli pragnie się uzyskać rzetelne odpowiedzi dotyczące zależności pomiędzy uczniami. Układ odpowiedzi obrazuje Tabela 13.

Tabela 13. Pytania zadawane najczęściej w celu uzyskania informacji o stosunkach panujących w klasie

Lp	KATEGORIE	Badani N=14					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Kogo lubisz?	2	14,28	1	7,14	3	21,42
2	Z kim nie lubisz się bawić?	0	0,00	1	7,14	1	7,14
3	Kogo zaprosiłbyś na urodziny?	9	64,28	1	7,14	10	71,42
4	Z kim chciałbyś mieszkać w pokoju na wycieczce?	8	57,14	1	7,14	9	64,28
5	Z kim chciałbyś siedzieć w ławce?	5	35,71	0	0,00	5	35,71
6	Kogo wybrałbyś do drużyny na lekcji wychowania fizycznego?	7	50,00	0	0,00	7	50,00
7	Na kim możesz polegać w razie problemów?	1	7,14	0	0,00	1	7,14

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z analizy wyników badania wynika, że największa część nauczycieli, którzy prowadzą rozmowy na temat stosunków panujących pomiędzy uczniami w klasie, aby poznać istniejące zależności, zadaje dzieciom pytanie: „**Kogo zaprosiłbyś na urodziny?**”. Zagadnienie to uzyskało 71,42% odpowiedzi. Jest to najbardziej popularne pytanie zadawane dzieciom, które umożliwia uzyskanie rzetelnych informacji, ponieważ dzieci nie wymieniają wśród zaproszonych, tych osób, których

nie lubią, bądź za którymi nie przepadają, a na ogół jako pierwsze będą wyszczególnione osoby, z którymi dziecko jest najbardziej związane emocjonalnie.

Kolejnym, także bardzo popularnym pytaniem, stawianym przez nauczycieli jest: „**Z kim chciałbyś mieszkać w pokoju na wycieczce?**”, które deklaruje 64,28% ankietowanych. Podobnie jak w sytuacji opisanej powyżej, dziecko nie poda tych rówieśników, z którymi nie jest w dobrych relacjach.

Dokładnie połowa nauczycieli, którzy potwierdzają prowadzenie rozmów z dziećmi na temat stosunków klasowych, zadaje im pytanie: „**Kogo wybrałbyś do drużyny na lekcji wychowania fizycznego?**”, a nieco mniej niż połowa (35,71%) jako sposób uzyskania od dzieci informacji, wybiera pytanie w formie: „**Z kim chciałbyś siedzieć w ławce?**”. Oba te warianty potwierdzają założenie, że dziecko w odpowiedzi poda tych kolegów, których darzy największą sympatią i na których może polegać.

Najmniejszą liczbę odpowiedzi uzyskały pytania: „**Kogo lubisz?**” (21,42%) oraz „**Z kim nie lubisz się bawić?**” (7,14%). Może być to wynikiem tego, że dane pytania są zbyt dosłowne, a ponadto wariant, który uzyskał najmniejszą liczbę odpowiedzi, jest sformułowany w formie negatywnej, wymagającej od dziecka wymieniania tych osób, za którymi nie przepada, więc z psychologicznego punktu widzenia jest dużo mniej odpowiedni jako źródło do uzyskania danych, niż jego pozytywny odpowiednik, np. „Z kim najbardziej lubisz się bawić?”.

Dodatkowo, w danych uzyskano odpowiedź kategorii „inne”, w której jako pytanie stawiane dzieciom wymieniono: „**Na kim możesz polegać w razie problemów?**”. Postawienie takiego pytania musi być poparte wiedzą, że związek istniejący pomiędzy dziećmi opiera się na czymś więcej, niż tylko na zabawie, czy chęci spędzania razem wolnego czasu. Może być ono zadane w sytuacji, gdy dzieci łączą głębokie relacje emocjonalne.

Na podstawie zgromadzonych danych można wnioskować, że nauczyciele bardzo dobrze wiedzą, jakie pytania najlepiej stawiać dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w celu uzyskania rzetelnych informacji dotyczących stosunków panujących w klasie.

W związku z prowadzonymi badaniami w obszarze relacji interpersonalnych panujących pomiędzy dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, zadano respondentom pytanie: *Które z poniżej wymienionych działań podejmuje Pan/Pani w celu stymulowania pozytywnych kontaktów interpersonalnych pomiędzy uczniami?* Rozkład odpowiedzi obrazuje Tabela 14.

Tabela 14. Działania podejmowane w celu stymulowania pozytywnych kontaktów interpersonalnych pomiędzy uczniami

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
Urządzanie zabaw integrujących grupę:							
1	Wspólne śpiewanie piosenek na powitanie	8	50,00	1	6,25	9	56,25
2	Powitanie różnymi częściami ciała	10	62,50	2	12,50	12	75,00
3	Poznanwanie imion	7	43,75	1	6,25	8	50,00
4	Tańce animacyjne	6	37,50	1	6,25	7	43,75
5	Autoprezentacje słowne i plastyczne	10	62,50	2	12,50	12	75,00
Organizowanie imprez integracyjnych:							
6	Andrzejkki	13	81,25	2	12,50	15	93,75
7	Dzień Matki, Ojca	12	75,00	2	12,50	14	87,50
8	Wigilia	11	68,75	2	12,50	13	81,25
9	Dzień Babci i Dziadka	12	75,00	2	12,50	14	87,50
10	Mikołajki	12	75,00	2	12,50	14	87,50
11	Festyny	8	50,00	1	6,25	9	56,25
12	Pikniki	7	43,75	1	6,25	8	50,00
Włączanie uczniów w realizowanie wspólnych przedsięwzięć:							
13	Sprzątanie świata	14	87,50	1	6,25	15	93,75
14	Dekorowanie klasy	13	81,25	1	6,25	14	87,50
15	Apele okolicznościowe	13	81,25	1	6,25	14	87,50
16	Konkursy	14	87,50	2	12,50	16	100,00
Organizowanie sytuacji stymulujących dzieci do rozmowy:							
17	Dyskusje	9	56,25	0	0,00	9	56,25
18	Prace zespołowe	13	81,25	2	12,50	15	93,75

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z powyższych danych liczbowych wyraźnie wynika, że wszystkie zaproponowane kategorie odpowiedzi były równie popularne wśród nauczycieli. Najwięcej z nich zadeklarowało włączenie uczniów w **realizowanie wspólnych przedsięwzięć**. Wśród nich nauczyciele najczęściej wymieniali **konkursy**, które organizuje

100% ankietowanych oraz **akcją sprzątnia świata**, w którą angażuje dzieci 93,75% badanych. Zdecydowana większość nauczycieli (87,50%) zaaprobowwała włączenie uczniów w **dekorowanie klasy** oraz **przygotowywanie apele** okolicznościowych. Bardzo duża liczba odpowiedzi w każdej z tych kategorii świadczy, że nauczyciele bardzo często włączają uczniów we wspólne realizowanie przedsięwzięć w celu poprawy relacji pomiędzy nimi.

W zakresie organizowania imprez integracyjnych, nauczyciele najbardziej preferują organizowanie **Andrzejek** (93,75%), nieco rzadziej urządzają **Dzień Matki i Ojca, Dzień Babci i Dziadka oraz Mikołajki**. Każdy z tych wariantów uzyskał po 87,50% odpowiedzi. Znaczna część ankietowanych (81,25%) organizuje wspólnie z dziećmi **Wigilię**. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzić można, że największą liczbę odpowiedzi uzyskały warianty, które są najbardziej popularnymi świętami obchodzonymi w każdej szkole, na te okazje organizuje się apele, po których każda klasa spędza dzień razem w swojej sali, przy poczęstunku. W przypadku Dnia Matki i Ojca oraz Babci i Dziadka, zapraszani są także członkowie rodziny, których święto jest aktualnie obchodzone.

Najmniej odpowiedzi w tej kategorii uzyskały **festyny** (56,25%) i **pikniki** (50,00%). Może to wynikać z faktu, że zorganizowanie każdej z tej imprez wymaga większego nakładu pracy, czasem także pieniędzy, a także konieczne jest czasami poproszenie o pomoc w koordynacji rodziców.

Spora część nauczycieli jako środek poprawiający relacje pomiędzy uczniami, wykorzystuje organizowanie sytuacji, które **stymulują dzieci do rozmowy**, z których najczęściej stwarzają okazję do **prac zespołowych** 93,75% badanych deklaruje taki sposób działania, a nieco ponad połowa (56,25%) organizuje **dyskusje**. Taki układ odpowiedzi wynika z tego, że prace zespołowe nie tylko zachęcają dzieci do rozmowy, ale także wymagają rozdziału prac pomiędzy dziećmi, współpracy oraz uczy odpowiedzialności za wspólne czyny. Dyskusje są równie ważnym czynnikiem rozwoju dzieci, ale nie stwarzają tak typowej sytuacji do bezpośredniego kontaktu pomiędzy uczniami, co prace zespołowe.

W celu stymulacji pozytywnych kontaktów między uczniami, nauczyciele preferują także **urządzenie zabaw integrujących grupę**. Znaczna większość ankietowanych (75,00%) deklaruje organizowanie **powitań różnymi częściami ciała** oraz **autoprezentacji słownych i plastycznych**. Warianty te pomagają we wzajemnym poznaniu się dzieci oraz nabyciu do siebie zaufania.

Ponad połowa badanych aranżuje wspólne **śpiewanie piosenek na powitanie**, połowa urządza zabawy mające na celu **poznawanie imion**, a nieco mniej niż połowa organizuje **tańce animacyjne**. Wszystkie te działania mają na celu poprawienie stosunków panujących w klasie i wzrost zaufania dzieci względem siebie.

Z powyższych badań wynika jasno, że nauczyciele wczesnej edukacji w miarę swoich możliwości organizują bardzo wiele różnych sytuacji, które mają na celu

stymulowanie pozytywnych kontaktów interpersonalnych pomiędzy uczniami. Nauczyciele dbają, by dzieci brały udział w realizacji wspólnych przedsięwzięć, organizowały wspólnie z nimi imprezy integracyjne, a także uczyły się wzajemnego porozumienia, współpracy i zaufania.

W trakcie prowadzonych badań skupiono się również na zebraniu informacji o tym, jakie są sposoby nauki dzieci nawiązywania relacji z innymi ludźmi. Ażeby uzyskać dane na ten temat, zadano ankietowanym pytanie: *W jaki sposób uczy Pan/Pani dzieci nawiązywania pozytywnych kontaktów z ludźmi?* Informacje dotyczące tej kwestii obrazuje Tabela 15.

Tabela 15. Sposoby uczenia dzieci nawiązywania pozytywnych kontaktów z ludźmi

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
Inicjowanie sytuacji stymulujących do rozmowy:							
1	Dyskusje	10	62,50	1	6,25	11	68,75
2	Prace zespołowe	11	68,75	2	12,50	13	81,25
Rozwijanie umiejętności komunikowania się w codziennych sytuacjach:							
3	Wyjście do sklepu	9	56,25	2	12,50	11	68,75
4	Pytanie o drogę	9	56,25	0	0,00	9	56,25
5	Pytanie o godzinę	12	75,00	1	6,25	13	81,25
6	Wizyta u dyrektora	2	12,50	0	0,00	2	12,50
Nauka właściwej komunikacji niewerbalnej w kontaktach z ludźmi:							
7	Postawy ciała	13	81,25	2	12,50	15	93,75
8	Mimiki	9	56,25	1	6,25	10	62,50
9	Stymulacji głosu	10	62,50	1	6,25	11	68,75

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z danych w powyższej tabeli 15 wynika, że najczęściej, jako sposób nauki dzieci nawiązywania pozytywnych kontaktów z ludźmi, nauczyciele wykorzystują naukę właściwej komunikacji niewerbalnej. 93,75% badanych uczy dzieci przyjmowania właściwej **postawy ciała** w kontaktach z innymi osobami, co umożliwi dzieciom nie tylko wyrażanie własnych uczuć w sposób niewerbalny, ale także odczytywanie znaków przekazywanych przez innych uczestników relacji.

Znaczna większość ankietowanych szkoli dzieci w zakresie umiejętności **stymulacji głosu**. Dzięki tej zdolności dziecko potrafi dostosowywać ton głosu, jego

natężenie oraz prędkość mówienia do sytuacji, w jakiej się znajduje oraz może w ten sposób podkreślić swoje odczucia.

Ogromna liczba badanych (62,50%) uczy swoich wychowanków **mimiki**, która umożliwia wyrażanie myśli, przeżyć, nastrojów oraz postawy wobec innych ludzi.

Nauczyciele deklarują także inicjowanie sytuacji stymulujących do rozmowy, którymi najczęściej są **prace zespołowe** (81,25%), nieco rzadziej **dyskusje**, których organizowanie stwierdza 68,75% ankietowanych. Podobnie, jak zostało wspomniane wcześniej, prace zespołowe są dobrą podstawą do nauki nawiązywania kontaktów, współpracy oraz porozumiewania się z innymi ludźmi, natomiast dyskusje umożliwiają wyrażanie własnych myśli, kształtują umiejętność słuchania innych opinii, a także rozwijają świadomość, że każdy może mieć swoje własne zdanie na dany temat i należy je szanować.

Spora część badanych nauczycieli, by nauczyć dzieci nawiązywania pozytywnych kontaktów z ludźmi, rozwija u nich umiejętność komunikowania się w codziennych sytuacjach. Sytuacje te dotyczą najczęściej **pytania o godzinę**, które preferuje 81,25% nauczycieli, nieco rzadziej **wyjścia do sklepu** (68,75%). Ponad połowa ankietowanych uczy dzieci, w jaki sposób **zapytać o drogę**, a jedynie 12,50% przygotowuje dzieci do takiej sytuacji, jak **wizyta u dyrektora**. Wszystkie z tych odpowiedzi mają istotne znaczenie przy nauce dzieci nawiązywania jakiegokolwiek kontaktu z innymi ludźmi, mają na celu ograniczenie wstydu, strachu oraz kształtowanie umiejętności, dzięki którym dziecko poradzi sobie w sytuacji problemowej.

Na podstawie wyników badań ilościowych i analiz jakościowych, które zostały zgromadzone w zakresie stymulacji pozytywnych kontaktów interpersonalnych pomiędzy dziećmi, stwierdzić można, że nauczyciele wczesnej edukacji podejmują wszelakie działania, ażeby przygotować dzieci do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi oraz by poprawić stosunki panujące w klasie. Wszystkie te zabiegi pomyślnie wpływają na uspołecznienie dziecka, uczą współpracy, odpowiedzialności za grupę oraz porozumienia, co do przydziału ról i obowiązków. Dziecko dzięki umiejętnościom komunikacji niewerbalnej, potrafi wyrażać swoje emocje oraz odczytywać je u innych.

5. Tworzenie przez nauczycieli warunków korzystnych dla rozwijania zainteresowań dzieci

Wincenty Okoń definiuje zainteresowanie jako trwały, nabywany w toku rozwoju i obserwowalny proces dążenia człowieka do poznania otaczającego świata,

które przejawia się w postaci zorientowanej działalności poznawczej oraz w selektywnym podejściu do przedmiotów i zagadnień otoczenia¹⁷⁷.

Typologię zainteresowań ustala się na podstawie trzech klas cech zainteresowań, obejmujących treść, siłę oraz ich zakres. Treść zainteresowań obejmuje ich kierunek, czyli przedmiot zainteresowania oraz zakres treści, a więc mnogość przedmiotów składających się na ich treść. Siła zainteresowań precyzowana jest poprzez częstość aktów poznawczych, które skierowane są na przedmioty zainteresowania. Wyodrębnia się trzy stopnie siły zainteresowań: silne, przeciętne i słabe. Natomiast zakres zainteresowań obejmuje zainteresowania ogólne i szczegółowe¹⁷⁸.

Antonina Gurycka wymienia kilka czynników, od których zależy rozwój zainteresowań człowieka:

- zainteresowanie zależne jest od wieku. Zaznacza się tutaj występowanie charakterystycznych form aktywności dla danego wieku, ale także rozwój zainteresowań według określonego porządku,
- zainteresowanie zależne jest od płci. Zakłada się, że płeć jest jednym z bardziej znaczących czynników różnicujących zainteresowania,
- zainteresowania zależne są od zdolności, zwłaszcza intelektualnych, warunkowanych umysłowym rozwojem człowieka,
- zainteresowania są zależne od środowiska społecznego, co spowodowane jest tym, iż człowiek wzrasta w określonym środowisku, w którym nabywa specyficznych dla niego umiejętności i doświadczeń,
- zainteresowania są zależne od programu i metod szkolnego nauczania¹⁷⁹.

W związku z powyższym, celem niniejszych badań było zapoznanie się ze sposobami, jakie wykorzystują nauczyciele, by rozwijać u dzieci zainteresowania. Tabela 16 obrazuje odpowiedzi, jakie udzielili ankieterowani na pytanie: *W które z wymienionych poniżej sytuacji angażuje Pan/Pani dzieci w wieku wczesnoszkolnym w celu rozwijania ich zainteresowań?*

Tabela 16. Angażowanie uczniów w sytuacje rozwijające ich zainteresowania

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Zawody sportowe	13	81,25	1	6,25	14	87,50
2	Scenki teatralne	10	62,50	1	6,25	11	68,75

177 W. Okoń, *Nowy... op. cit.*, s. 481.

178 A. Gurycka, *Rozwój... op. cit.*, s. 65–68.

179 Ibidem, s. 115–144.

3	Konkursy przedmiotowe	9	56,25	1	6,25	10	62,50
4	Prace plastyczne	11	68,75	2	12,50	13	81,25
5	Wystąpienia muzyczne	8	50,00	1	6,25	9	56,25

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Przy analizie uzyskanych danych, przedstawione zostaną odpowiedzi wybrane przez ankietowanych, którzy tworzą uczniom warunki korzystne dla rozwijania ich zainteresowań poprzez angażowanie uczniów w sytuacje, które mają temu rozwojowi sprzyjać. Zdecydowana większość nauczycieli angażuje dzieci w **zawody sportowe**. Działanie takie podejmuje 87,50% badanych. Bardzo korzystne dla dzieci jest branie udziału w zawodach sportowych ze względu na ich rozwój fizyczny oraz aspekty zdrowotne.

Kolejnym działaniem, które nauczyciele jako główny sposób rozwoju zainteresowań dzieci wybrali angażowanie dzieci w **prace plastyczne**, tą odpowiedź wskazało 81,25% respondentów. Tak duży procent odpowiedzi wskazuje na to, że prace plastyczne są bardzo dobrym sposobem rozwijania twórczości i wyobraźni dzieci.

Nieco mniej, bo 62,50% odpowiedzi uzyskał wariant zaangażowania dzieci w udział w **konkursach przedmiotowych**. Może to wynikać z faktu, że dziecko, biorące udział w konkursach, musi mieć predyspozycje do danego przedmiotu.

Również wysoka liczba respondentów deklaruje angażowanie uczniów w **scenki teatralne** (68,75%) i **wystąpienia muzyczne** (56,25%). Udział w tych przedsięwzięciach wymaga od dzieci specjalnych zdolności i predyspozycji artystycznych.

W toku dalszych badań na temat rozwijania zainteresowań u dzieci, zadano nauczycielom pytanie: *Jakie kółka zainteresowań dla dzieci Pan/Pani prowadzi?* w celu poznania możliwości, jakie są stwarzane dzieciom w postaci różnych tematycznie kółek zainteresowań. Odpowiedzi, które udzielili nauczyciele prezentuje Tabela 17.

Tabela 17. Kółka zainteresowań prowadzone dla dzieci przez nauczycieli

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Matematyczne	3	18,75	0	0,00	3	18,75
2	Plastyczne	5	31,25	1	6,25	6	37,50
3	Języka polskiego	1	6,25	0	0,00	1	6,25

4	Przyrodnicze	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5	Muzyczne	3	18,75	0	0,00	3	18,75
6	Techniczne	4	25,00	0	0,00	4	25,00
7	Czytelnicze	1	6,25	0	0,00	1	6,25
8	Turystyczne	1	6,25	0	0,00	1	6,25
9	Sportowe	1	6,25	0	0,00	1	6,25
10	Teatralne	1	6,25	0	0,00	1	6,25
11	Gromada zuchowa	1	6,25	0	0,00	1	6,25
12	Brak odpowiedzi	2	12,50	1	6,25	3	18,75

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Jak wynika z powyższej Tabeli 17, duża część ankietowanych nauczycieli prowadzi **kółka plastyczne**. 37,50% badanych zadeklarowało tego typu działalność w zakresie rozwijania zainteresowań dzieci. Wynik ten potwierdza założenie postawione przy analizie Tabeli 16, gdzie stwierdzono pozytywny wpływ prac plastycznych na rozwój twórczości i wyobraźni dzieci.

Około 1/4 respondentów prowadzi **kółka techniczne, muzyczne i matematyczne**, których prowadzenie wymaga od nauczycieli szczególnych kompetencji.

Kółko zainteresowań **języka polskiego** prowadzi 6,25% ankietowanych nauczycieli. tego rodzaju kółka nie są zbyt odpowiednie dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które dopiero zaczynają naukę czytania.

Nikt z respondentów nie prowadzi **kółka przyrodniczego**, ale w badaniach uzyskano kilka odpowiedzi w kategorii „inne”, które stwierdzają o prowadzeniu przez nauczycieli kółek **czytelniczych, turystycznych, sportowych, teatralnych** oraz **gromady zuchowej**. Każda z tych wskazań stanowi 6,25 % wszystkich odpowiedzi i są one bardzo ciekawą propozycją skierowaną do dzieci w celu rozwijania ich zainteresowań.

Niestety, **trzy osoby nie udzieliły odpowiedzi** na zadane pytanie, co wskazuje na to, że nie prowadzą oni żadnych kółek zainteresowań dla dzieci.

Z analizy powyższych wyników badań można wywnioskować, że większość nauczycieli dba o rozwój zainteresowań i predyspozycji dzieci poprzez prowadzenie kółek zainteresowań, które niewątpliwie przyciągają uczniów swoją oryginalnością i ciekawością.

By uzyskać dodatkowe informacje dotyczące sposobów rozwijania zainteresowań dzieci przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zadano respondentom pytanie: *Czy organizuje Pan/Pani spotkania z ludźmi mającymi zainteresowania?* Rozkład odpowiedzi przedstawiony został poniżej, w Tabeli 18.

Tabela 18. Organizowanie spotkań z ludźmi mającymi zainteresowania

KATEGORIE ODPOWIEDZI	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		%		%		%
Tak	10	62,50	2	12,50	12	75,00
Nie	4	25,00	0	0,00	4	25,00
OGÓŁEM	14	100	2	100	16	100

Źródło: badanie własne

Jak wynika z Tabeli 18, większość badanych osób (75,00% ogółu opinii) organizuje spotkania z ludźmi mającymi zainteresowania. Na podstawie tego można wywnioskować, że chcą oni stworzyć dzieciom możliwość zapoznania się z cechami, które charakteryzują dany zawód, przedstawienia pozytywów pracy w konkretnej profesji oraz zobaczenia na żywo, na czym polega konkretna praca. Natomiast jedna czwarta ankietowanych nie organizuje takich spotkań, co może wynikać z tego, że nie mają oni takich możliwości, bądź też jest to dla nich zbyt problemowe.

Biorąc pod uwagę organizowanie spotkań z ludźmi, którzy mają zainteresowania, nauczycielom, którzy deklarują tego typu działalność, zadano pytanie: *Które z wymienionych osób zaprosiłby/zaprosiłaby Pan/Pani na spotkanie z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym?* Wyniki badań dotyczące różnorodności zapraszanych osób przedstawia Tabela 19.

Tabela 19. Osoby zapraszane na spotkania z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym

Lp	KATEGORIE	Badani N=12					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Kolekcjonerzy	5	41,66	0	0,00	5	41,66
2	Strażacy	10	83,33	1	8,33	11	91,66
3	Policjanci	9	75,00	2	16,66	11	91,66
4	Sportowcy	5	41,66	0	0,00	5	41,66
5	Naukowcy	4	33,33	0	0,00	4	33,33
6	Lekarze	4	33,33	0	0,00	4	33,33
7	Styliści	1	8,33	0	0,00	1	8,33
8	Politycy	1	8,33	0	0,00	1	8,33
9	Wolontariusze	4	33,33	0	0,00	4	33,33
10	Artyści teatralni i muzyczni	1	8,33	0	0,00	1	8,33
11	Pielęgniarka szkolna	1	8,33	0	0,00	1	8,33
12	Leśnik	1	8,33	0	0,00	1	8,33

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z powyższej Tabeli 19 wyraźnie wynika, że znaczna część respondentów (91,66%) preferuje zaproszenie na spotkanie z dziećmi **strażaków i policjantów**. Może to wynikać z faktu, że z osobami tymi nauczyciele mają największy kontakt, ponieważ pracują oni w każdym mieście i wsi, ponadto zapraszani są oni na spotkania przed wakacjami i feriami zimowymi w celu poinformowania dzieci o możliwych zagrożeniach w tym okresie.

Kolejnymi, najczęściej zapraszanymi na spotkania z dziećmi grupami osób mającymi zainteresowania, są **kolekcjonerzy i sportowcy**. 41,66% badanych nauczycieli deklaruje organizowanie spotkań z tymi osobami. Niewątpliwie, są to ludzie, którzy posiadają pasję i którzy mogą opowiedzieć dzieciom o swoim hobby. Sportowcy dodatkowo mogą zachęcić uczniów do aktywności fizycznej i brania aktywnego udziału w zawodach sportowych.

Co trzeci nauczyciel, który potwierdza organizowanie spotkań z ludźmi mającymi zainteresowania, chętnie zaprosiłby **naukowców, lekarzy i wolontariuszy**. Nie ulega wątpliwości, jakie korzyści przynoszą takiego rodzaju spotkania. Należy zachęcać także wszystkie dzieci do czynnego wolontariatu.

Najmniej aprobowanymi odpowiedziami (8,33%) okazały się te, dotyczące organizowania spotkań **ze stylistami oraz politykami**. Prawdopodobnie pierwsze z tych osób w oczach nauczycieli nie są tymi, które mogłyby być przykładem dla dzieci, natomiast politycy są osobami zbyt słabo osiągalnymi, by móc je poprosić o spotkanie.

Dodatkowo, w badaniach uzyskano trzy odpowiedzi w kategorii „inne”. W tych przypadkach nauczyciele preferują organizowanie spotkań z **artystami teatralnymi i muzycznymi, pielęgniarką szkolną oraz leśnikami**. Każdy z tych wariantów uzyskał 8,33% wskazań ankietowanych.

Z powyższych danych wynika, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, w miarę swoich możliwości, zapraszają na spotkania z dziećmi osoby, które mają zainteresowania, by mogli oni podzielić się z uczniami swoimi doświadczeniami w danej dziedzinie.

W toku dalszych badań dotyczących tworzenia przez nauczycieli warunków stymulujących rozwijanie zainteresowań dzieci, zadano respondentom pytanie: *Wyjścia, w jakie miejsca, będące źródłem przeżyć dzieci w wieku wczesnoszkolnym Pan/Pani organizuje?* Celem postawienia jego postawienia było uzyskanie informacji, jakie miejsca, w które nauczyciele zabierają dzieci, są najbardziej przez nich aprobowane. Pozyskane dane w tej kwestii przedstawia Tabela 20.

Tabela 20. Organizowanie wyjazdów w miejsca będące źródłem przeżyć dla dzieci

Lp	KATEGORIE	Badani N=16					
		Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
		L	%	L	%	L	%
1	Do ZOO	3	18,75	0	0,00	3	18,75
2	Do muzeum	6	37,50	0	0,00	6	37,50
3	Do parku	9	56,25	1	6,25	10	62,50
4	Do teatru	10	62,50	1	6,25	11	68,75
5	Do opery	2	12,50	0	0,00	2	12,50
6	Do ogrodu botanicznego	6	37,50	1	6,25	7	43,75
7	Do instytucji państwowych	4	25,00	0	0,00	4	25,00
8	Do lasu	1	6,25	0	0,00	1	6,25
9	Na łąkę	1	6,25	0	0,00	1	6,25
10	Na pocztę	1	6,25	0	0,00	1	6,25
11	Do banku	1	6,25	0	0,00	1	6,25
12	Do kościoła	1	6,25	0	0,00	1	6,25

Wyniki nie sumują się do 100, ponieważ pytanie było pytaniem wielokrotnego wyboru

Źródło: badania własne

Z analizy danych zawartych w powyższej Tabeli 20 wynika, że najbardziej preferowanym miejscem, w które nauczyciele organizują wyjazdy dla dzieci jest **teatr**. Odpowiedź tą deklaruje 68,75% ankietowanych. Niewątpliwie, miejsce to pozytywnie wpływa na uspołecznienie uczniów, jest źródłem przeżyć, zapoznawania się z kulturą oraz wpływa na poszerzenie zainteresowań dzieci tą dziedziną życia społecznego.

Znaczna część respondentów deklaruje zabieranie dzieci **do parku**, który jest miejscem zapoznania się z naturą i sposobem odkrywania otaczającego nas świata przyrody.

Nieco mniej niż połowa respondentów (43,75%) organizuje wyjazdy **do ogrodu botanicznego**, gdzie dzieci mają okazję zobaczyć różnorodność świata zwierzęcego.

Kolejnym, preferowanym przez nauczycieli miejscem, w które nauczyciele zabierają dzieci jest **muzeum**. Odpowiedź tą zadeklarowało 37,50% osób badanych. Muzeum jest źródłem nabywania wiedzy historycznej, która może warunkować niezwykle przeżycia dzieci oraz powodować ich dalsze zainteresowanie tą dziedziną przedmiotową.

Najmniejszą liczbę odpowiedzi uzyskały wyjścia **do instytucji państwowych** (25,00%), **do ZOO** (18,75%) **oraz do opery** (12,50%). Tak mała liczba wskazań może mieć swoje podłoże w tym, że nauczyciele nie mają dużych możliwości organizacji wyjść lub wyjazdów w takie miejsca, ponieważ nie są one dostępne w najbliższym otoczeniu szkoły, a wynajęcie autokaru stwarza większy problem finansowy.

Ponadto uzyskano w badaniach kilka odpowiedzi zawartych w kategorii „inne”, które preferowały wyjścia z dziećmi **do lasu, na łąkę, do banku oraz do kościoła**. Każda z tych odpowiedzi stanowi 6,25% wszystkich wskazań.

Z uzyskanych danych można wywnioskować, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej dość często organizują wyjścia w miejsca, które mają być źródłem przeżyć dla dzieci. Celem takiego rodzaju działalności jest stymulowanie ich rozwoju w zakresie życia kulturalnego, społecznego oraz poszerzanie wiadomości w danych dziedzinach nauki, która przyczynia się do kształtowania, bądź poszerzanie zainteresowań uczniów.

Na podstawie danych zgromadzonych w zakresie tworzenia przez nauczycieli warunków korzystnych dla rozwijania zainteresowań dzieci, można stwierdzić, że większość ankietowanych nauczycieli, w miarę swoich możliwości, zapewnia dzieciom owe warunki. Odbywa się to poprzez prowadzenie różnorodnych kół zainteresowań, w których dzieci mogą rozwijać swoje umiejętności i predyspozycje. Nauczyciele organizują także spotkania z ludźmi, którzy mogą podzielić się z dziećmi doświadczeniami i opowiedzieć o swoich zainteresowaniach, również organizują wyjścia z dziećmi, które mają być źródłem ich przeżyć, a co najważniejsze stwarzają okazję do rozwijania zainteresowań poprzez angażowanie dzieci w konkursy, zawody sportowe, wystąpienia artystyczne i wiele innych działań.

Zakończenie

Badanie rodzajów działań pedagogicznych nauczycieli w zakresie łagodzenia zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym pozwoliło na wysnuć kilka wniosków, które zostaną przytoczone w tym miejscu.

Przedmiotem niniejszych badań była pedagogiczna działalność nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej mająca na celu łagodzenie agresji u dzieci.

Celem badań było stworzenie modelu działań pedagogicznych nauczycieli łagodzących zachowania agresywne u dzieci, uwzględniający różne aspekty postępowania nauczycieli oraz ukazanie określonych dyrektyw dotyczących działań nauczycieli mających pozytywny efekt w łagodzeniu zachowań agresywnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Natomiast problemami szczegółowymi wysuniętymi w pracy było uzyskanie danych na temat, jakiego rodzaju wsparcia dostarczają nauczyciele dzieciom w wieku wczesnoszkolnym, jakie kompetencje społeczne rozwijają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podejmujący działania pedagogiczne, w jaki sposób nauczyciele egzekwują normy i zasady dotyczące zachowania uczniów w wieku wczesnoszkolnym, w jaki sposób nauczyciele stymulują pozytywne kontakty interpersonalne między uczniami oraz jakiego rodzaju warunki, korzystne dla rozwijania zainteresowań dzieci, stwarzają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podejmują szereg działań profilaktycznych, których celem jest niwelowanie aktów agresji wśród dzieci. Dążą oni do jak najlepszego uspołecznienia swoich wychowanków, by w dorosłym życiu stali się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa. Dbają także o rozwój emocjonalny uczniów, by przeżywane przez nich rozczarowania, zawody i niepowodzenia nie były powodem wystąpienia zachowań o charakterze agresywnym.

Również udzielanie różnego rodzaju wsparcia dzieciom przez nauczycieli klas 1–3 jest nieodzowną częścią procesu wychowania. Działania te pozytywnie wpływają na rozwój emocjonalny uczniów, posiadanie godnej i dobrej pozycji w społeczności klasowej i szkolnej oraz umacniają wiarę we własne siły. Nauczyciele pomagają uczniom w rozwiązywaniu problemów, możliwe, że również sporów, co sprzyja niwelowaniu zachowań agresywnych dzieci.

Dzieci uważają nauczyciela za osobę godną zaufania, dlatego dzielą się z nim swoimi problemami i oczekują szczerych odpowiedzi i wskazówek. Jednakże nauczyciele nie chcą się zbyt angażować w życie emocjonalne dzieci, co mogłyby powodować zbyt duży związek emocjonalny pomiędzy uczniem a nauczycielem, bądź, co bardziej prawdopodobne, przywiązanie ucznia do

nauczyciela. Nauczyciele stosują również w tym zakresie formy wzmocnienia w celu podtrzymania aktywności dziecka lub zmotywowania go do dalszej pracy, podnoszą jego samoocenę oraz przede wszystkim umacniają wiarę w jego własne możliwości.

Większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej prowadzi działania mające na celu rozbudzenie empatii u swoich uczniów, co powodować ma zmniejszenie liczby aktów agresji u dzieci. Nauczyciele aranżują różnego rodzaju scenki dramatyczne, które wymagają od dzieci osobistego przeżycia tego, co odczuwa osoba niepełnosprawna lub nieakceptowana, mają także okazję, by zainicjować sytuację dotyczącą problemów rodzinnych. Niezwykle efektywnym działaniem jest angażowanie dzieci w opiekę nad zwierzętami, co kształtuje poczucie odpowiedzialności i konieczność dbania o podopiecznego. W celu rozwijania empatii nauczyciele stosują też zadania plastyczne, w których dzieci mogą wyrazić swoje emocje i odczucia. Taką samą rolę spełnia pokazywanie ilustracji obrazujących cierpienie innych osób: wyszydzanie, głód, czy utratę bliskiej osoby. Dzieci z rozwiniętą empatią potrafią wcielić się w sytuację drugiej osoby, rozumieją jej emocje i przyczynę podejmowanych działań, dlatego wszelkie wyróżnione sytuacje nie wywołują agresji dziecka względem drugiej osoby, lecz powodują zrozumienie jej sytuacji.

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań nauczyciele, w celu rozwinięcia u dzieci kompetencji społecznych, organizują dzieciom zabawy w role, które mają je przygotować do prawidłowego ich pełnienia w toku dalszego życia. Rola Mamy i Taty to dwie podstawowe role, które każde dziecko będzie pełniło w dorosłym życiu, a zabawy, w których dzieci odgrywają role pracownika danego zawodu, są niewątpliwie źródłem bogatej wiedzy oraz mogą stanowić niezaprzeczalną pomoc w wyborze dalszej drogi kształcenia. Nauczyciele wczesnej edukacji stosują szereg działań, które mają rozwijać u uczniów kompetencje społeczne, co pozytywnie wpływa na ich dalsze życie jako aktywnego członka społeczeństwa. Dzięki rozwijaniu empatii u dzieci oraz uczeniu ich pełnienia określonych ról społecznych, pewne jest, że poradzą sobie w dorosłym życiu. Dzięki tym umiejętnościom dziecko będzie potrafiło obdarzyć zaufaniem inną osobę, stworzyć pozytywne relacje oraz uwrażliwi się na uczucia innych osób, co niewątpliwie wpłynie na zmniejszenie częstości występowania aktów agresji.

Ponadto, nauczyciele stosują różnorodne procedury dyscyplinujące w sytuacji łamania norm i zasad zachowania się uczniów. Najczęściej stosowanymi procedurami dyscyplinującymi są te, opierające się na upomnieniach werbalnych, następnie te, które wymagają zaangażowania rodziców, a ostatecznymi środkami są działania angażujące władze szkoły lub pedagoga szkolnego. Mają one na celu utrzymanie dyscypliny wśród dzieci oraz są subtelnym sposobem na przypomnienie obowiązujących reguł. Jeśli jednak te procedury zawodzą, nauczyciele

zmuszeni są zastosować karę względem dzieci za ich naganne zachowanie, którą najczęściej stanowi obniżenie oceny z zachowania. Wewnątrzszkolnym System Oceniania jednoznacznie ukazuje granice dopuszczalnego zachowania uczniów, które naruszone w stopniu niewielkim, znacznym lub głębokim wymagają obniżenia oceny z zachowania zgodnie z podaną skalą. Nauczyciele nie pozbawiają ucznia prawa do reprezentowania szkoły w konkursach przedmiotowych. Nie ma wątpliwości co do tego, że takiego rodzaju kara mogłaby być przyczyną zahamowania rozwoju zainteresowania dzieci daną dziedziną przedmiotową, mogłaby zniechęcić ich do dalszej pracy, a co najgorsze, mogłaby być przyczyną zachwiania relacji zaufania ucznia do nauczyciela. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej za naganne zachowanie dzieci, wybierają także karę typową dla całej społeczności szkolnej, czyli naganę. Bardzo rzadko stosują procedury, które mogą powstrzymać rozwój zainteresowań uczniów, czy też ograniczać jego zdolności. Nieczęsto także jako karę wyznaczają wykonanie dodatkowych prac na rzecz szkoły lub klasy.

W celu stymulowania pozytywnego rozwoju społecznego dzieci, nauczyciele, oprócz dyscypliny i kar, stosują wzmocnienia w postaci nagrody za dobre zachowanie. Stosowane formy nagradzania dzieci powodują wzmocnienie wiary we własne siły. Nauczyciel w ten sposób pragnie dowartościować dziecko i ukazać go w pozytywnym świetle w oczach klasy, co wpływa na jego akceptację przez rówieśników. Dziecko znajduje swoje miejsce w klasie szkolnej, co pozytywnie wpływa na jego uspołecznienie, a w konsekwencji nie powoduje aktów agresji powodowanych uczuciem odrzucenia.

W celu ograniczenia występowania zachowań agresywnych dzieci, nauczyciele stosują zabiegi stymulujące pozytywne kontakty interpersonalne pomiędzy uczniami. Jednym z działań jest prowadzenie z dziećmi rozmów na temat wartości przyjaźni w życiu oraz stosunków, które panują w klasie. Nauczyciele w ten sposób dbają, by dzieci wiedziały, że przyjaźń jest bardzo ważna w życiu każdego człowieka oraz kontrolują stosunki panujące pomiędzy dziećmi w klasie. Bardzo dobrze wiedzą również, jakie pytania najlepiej stawiać dzieciom w wieku wczesnoszkolnym, by uzyskać od nich rzetelne informacje o klasowych relacjach.

Sposobem wykorzystywanym w celu łagodzenia agresji u dzieci, nauczyciele wykorzystują włączanie ich w różnego rodzaju przedsięwzięcia, które mają poprawiać relacje pomiędzy dziećmi biorącymi w nich udział. Nauczyciele organizują także imprezy integracyjne, którymi są najbardziej popularne święta obchodzone w każdej szkole, na te okazje organizuje się apele, po których każda klasa spędza dzień razem w swojej sali, przy poczęstunku. W przypadku Dnia Matki i Ojca oraz Babci i Dziadka, zapraszani są także członkowie rodziny, których święto jest aktualnie obchodzone. Ponadto inne imprezy to festyny i pikniki, które dodatkowo angażują w działania rodziców.

Niewątpliwie skutecznymi metodami, które wykorzystują nauczyciele w celu łagodzenia zachowań agresywnych dzieci jest organizowanie prac grupowych i dyskusji. prace zespołowe nie tylko zachęcają dzieci do rozmowy, ale także wymagają rozdziału prac pomiędzy dziećmi, współpracy oraz uczą odpowiedzialności za wspólne czyny. Dyskusje są równie ważnym czynnikiem rozwoju dzieci, ale nie stwarzają tak typowej sytuacji do bezpośredniego kontaktu pomiędzy uczniami, co prace zespołowe.

Z badań wynika jasno, że nauczyciele wczesnej edukacji, w miarę swoich możliwości, organizują bardzo wiele różnych sytuacji, które mają na celu stymulowanie pozytywnych kontaktów interpersonalnych pomiędzy uczniami. Nauczyciele dbają, by dzieci brały udział w realizacji wspólnych przedsięwzięć, organizowały wspólnie z nimi imprezy integracyjne, a także uczyły się wzajemnego porozumienia, współpracy i zaufania.

Nauczyciele wczesnej edukacji podejmują wszelakie działania, ażeby przygotować dzieci do nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi oraz by poprawić stosunki panujące w klasie. Wszystkie te zabiegi pomyślnie wpływają na uspołecznienie dziecka, uczą współpracy, odpowiedzialności za grupę oraz porozumienia, co do przydziału ról i obowiązków. Dziecko dzięki umiejętnościom komunikacji niewerbalnej, potrafi wyrażać swoje emocje oraz odczytywać je u innych. Aranżowanie sytuacji problemowej skutkuje tym, że dziecko w późniejszym czasie będzie umiało poradzić sobie w trudnych sytuacjach, które będzie napotykał w życiu i nie wywoła to jego agresji. Nauka nawiązywania jakiegokolwiek kontaktu z innymi ludźmi, ma na celu ograniczenie wstydu i strachu.

W celu skierowania uwagi dzieci na inne działania, niż agresja, nauczyciele stwarzają warunki niezbędne do rozwijania ich zainteresowań. Bardzo korzystne dla dzieci jest branie udziału w zawodach sportowych ze względu na ich rozwój fizyczny oraz aspekty zdrowotne. Z kolei prace plastyczne są bardzo dobrym sposobem rozwijania twórczości i wyobraźni dzieci. Organizowanie konkursów przedmiotowych stwarza dzieciom możliwość do wykazania się w danej dziedzinie wiedzy i zdobycia sukcesów naukowych. Nauczyciele rozwijają także zdolności i predyspozycje artystyczne.

Aby skutecznie kształtować i wspomagać zainteresowania dzieci, nauczyciele prowadzą kółka zainteresowań dla dzieci, które przyciągają uczniów swoją oryginalnością i ciekawością., a także dbają o rozwój predyspozycji dzieci. Również w tym celu organizują spotkania z ludźmi, którzy mogą podzielić się z dziećmi swoimi zainteresowaniami oraz doświadczeniami zawodowymi. Stwarzają w ten sposób możliwość zapoznania się z cechami, które charakteryzują dany zawód, przedstawienia pozytywów pracy w konkretnej profesji oraz zobaczenia na żywo, na czym polega konkretna praca.

Nauczyciele organizują także wyjścia i wycieczki dla dzieci w takie miejsca, które będą dla nich źródłem przeżyć i w taki sposób być może rozwiną ich ciekawość. Są to miejsca, które wpływają na uspołecznienie uczniów, na poszerzenie zainteresowań dzieci tą dziedziną życia społecznego, oraz w których zapoznają się z kulturą. Są również miejscem zapoznania się z naturą i odkrywania otaczającego nas świata przyrody. Celem takiego rodzaju działalności jest stymulowanie ich rozwoju w zakresie życia kulturalnego, społecznego oraz poszerzanie wiadomości w danych dziedzinach nauki, która przyczynia się do kształtowania, bądź poszerzanie zainteresowań uczniów.

Celem działalności pedagogicznej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie rozwoju dzieci w zakresie uregulowania przeżyć emocjonalnych, rozwijania ich własnej aktywności, a przede wszystkim uspołecznienia. Jest to chyba najważniejszy czynnik, którego prawidłowość wpływa na występowanie zachowań agresywnych u uczniów. Warunkuje on dalsze wzrastanie w społeczeństwie, umiejętność odnalezienia w nim swojego miejsca, zdolność porozumiewania się z innymi ludźmi, współpracy, zaufania, szanowania zdania innych, odmienności ich poglądów, przeżywania porażek. Wszystkie te czynniki mają niebywały wpływ na występowanie aktów agresji u dzieci, ponieważ to właśnie ich zaburzenie powoduje odchylenia w zachowaniu, objawiające się agresją.

Dlatego też nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej powinni zmierzać w swojej działalności do wypracowania tych najważniejszych aspektów u każdego dziecka, który przejawia zachowania agresywne. Im lepiej odnajdą się oni w otaczającym je środowisku, w społeczeństwie, tym mniejsze będzie prawdopodobieństwo wystąpienia u nich odchylenia od normy i niepożądanych zachowań.

Wnioski wyciągnięte z przeprowadzonych badań, mogą być wskazówką dla pracowników oświatowych podczas projektowania działań profilaktycznych oraz dla samych wychowawców — odpowiedzią dotyczącą sposobu pracy z dziećmi.

BIBLIOGRAFIA

1. Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
 2. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań 1997.
 3. Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
 4. Bourdieu P., Passeron J. C., *Elementy teorii systemu nauczania*, Reprodukacja, przełożyła E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
 5. Bul J., Cłapka E., *Uczenie się interpersonalne*, [w:] <http://psychoterapiagrupowa.lepiejwidoczni.com/uczenie-sie-interpersonalne/>.
 6. Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...
 7. Grochulska J., *Agresja u dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
 8. Grochulska J., *Reedukacja dzieci agresywnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
 9. Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
 10. Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1978.
 11. Guzik M., *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych*, FSiBE, Warszawa 2005.
 12. Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
 13. Herbart J. F., *Pisma Pedagogiczne*, B. Nawroczyński (red.), przeł., B. Nawroczyński, Ossolineum, Wrocław 1967.
 14. Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1961.
 15. Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo edukacyjne Akapit, Toruń 2004.
 16. Kawula S., *Pedagogika społeczna. Dokonania — aktualność — perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
 17. Krahe B., *Agresja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
 18. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
 19. Kupiec H., Kurek M. (red.) *Przeciwdziałanie agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży*, , Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP, Szczecin 2009.
-

20. Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012
 21. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
 22. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki t.2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
 23. Libiszowska-Żółtkowska M., *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Wydawnictwo Dyfin, Warszawa 2008.
 24. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
 25. Łobocki M., *Trudności wychowawcze w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
 26. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
 27. Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
 28. Maszke A., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza MWN, Olecko 1994.
 29. Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1967.
 30. Nalaskowski S., *Z metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza MWN, Olecko 1994.
 31. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.
 32. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
 33. Pilch T., Baumann T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
 34. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
 35. Pomykało W. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
 36. Pospiszył K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
 37. Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
 38. Pufal-Struzik I. (red.) *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o. o., Kielce 2007.
 39. Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
 40. Roszkiewicz I., *Młodszy wiek szkolny*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1983.
 41. Skorny Z., *Mechanizmy regulacyjne ludzkiego działania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
-

42. Skorny Z., *Praca magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984.
 43. Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
 44. Sowińska H. (red.) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony, a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
 45. Śliwerski B. (red.) *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.
 46. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
 47. Wielka Encyklopedia Oxford, tom 9, Oxford Education sp. z o. o., Inowrocław 2009.
 48. Wołoszyn S., *Nauczyciel — przegląd historycznych funkcji*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
 49. Wołoszynowa L., *Rozwój i wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1967.
 50. Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
 51. Żebrowska M. (red.) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
 52. Żegnałek K., *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, WSP TWP, Warszawa 2008.
-

ANEKS

Załącznik 1 — SPIS TABEL

Nr tabeli	Tytuł	Strona
TABELA 1	Problemy i zmienne zastosowane w badaniach	132
TABELA 2	Operacjonalizacja zmiennej globalnej „Działania nauczycieli łagodzące zachowania agresywne u dzieci w wieku wczesnoszkolnym	133
TABELA 3	Badania według płci	141
TABELA 4	Badania według wieku	141
TABELA 5	Wsparcie udzielane przez nauczycieli dzieciom w wieku wczesnoszkolnym w celu łagodzenia agresywnych zachowań	144
TABELA 6	Rozbudzanie empatii u dzieci	148
TABELA 7	Organizowanie dzieciom zabaw w role	149
TABELA 8	Role pełnione przez dzieci podczas zabawy	150
TABELA 9	Procedury dyscyplinujące stosowane w przypadku łamania norm i zasad przez uczniów	152
TABELA 10	Rodzaje kar stosowanych wobec dzieci za naganne zachowanie	154
TABELA 11	Formy nagradzania stosowane wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym	156
TABELA 12	Tematy rozmów prowadzonych z dziećmi	158
TABELA 13	Pytania zadawane najczęściej w celu uzyskania informacji o stosunkach panujących w klasie	159
TABELA 14	Działania podejmowane w celu stymulowania pozytywnych kontaktów interpersonalnych pomiędzy uczniami	161
TABELA 15	Sposoby uczenia dzieci nawiązywania pozytywnych kontaktów z ludźmi	163
TABELA 16	Angażowanie uczniów w sytuacje rozwijające ich zainteresowania	165
TABELA 17	Kółka zainteresowań prowadzone dla dzieci przez nauczycieli	166
TABELA 18	Organizowanie spotkań z ludźmi mającymi zainteresowania	168
TABELA 19	Osoby zapraszane na spotkania z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym	168
TABELA 20	Organizowanie wyjazdów w miejsca będące źródłem przeżyć dla dzieci	170

Załącznik 2 — KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Szanowni Państwo!

Jestem studentką Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum w Szczecinie. Prowadzę badania na temat działań pedagogicznych nauczycieli w zakresie łagodzenia agresji u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Jest to element mojej pracy licencjackiej. Proszę o dokładne i rzetelne wypełnienie poniższej ankiety. Ankieta jest anonimowa, wyniki badań służyć będą wyłącznie celom naukowym.

1. Jakiego rodzaju wsparcia dostarcza Pan/Pani dzieciom w wieku wczesnoszkolnym najczęściej, aby złagodzić ich agresywne zachowania? (zaznacz wszystkie prawidłowe odpowiedzi)

<input type="checkbox"/> emocjonalnego,	<input type="checkbox"/> wartościującego,	<input type="checkbox"/> instrumentalnego,	<input type="checkbox"/> informacyjnego,
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> „Bardzo Cię lubimy”, <input type="radio"/> „Jesteś nasz”, <input type="radio"/> „Wszyscy Cię kochamy”, <input type="radio"/> „Nie poddawaj się”, <input type="radio"/> Przytula dziecko, <input type="radio"/> Głaszczę, 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Dzięki Tobie to osiągnęliśmy”, <input type="radio"/> „Jesteś kimś znaczącym”, <input type="radio"/> „Jesteś dla nas ważny”, <input type="radio"/> „Trzymaj tak dalej”, 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Organizowanie wsparcia materialnego, <input type="radio"/> Wskazanie formy leczenia , <input type="radio"/> Dożywienie dzieci, <input type="radio"/> Zaopatrzenie w odzież, 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Udzielanie rad, <input type="radio"/> Pomaganie w ustaleniu drogi kształcenia, <input type="radio"/> Dostarczanie informacji przydatnych do rozwiązania problemu, <input type="radio"/> Dawanie porad towarzyskich.

2. W jaki sposób rozbudza Pan/Pani empatię u dzieci? (zaznacz wszystkie prawidłowe odpowiedzi)

- pokazuję ilustracje przedstawiające cierpienie innych ludzi (jeżeli tak, na jaki temat?)
 - utrata bliskiej osoby,
 - choroba,
 - bezdomność,
 - głód,
 - wyszydzanie,
 - samotność
 - inne (jakie?).....
- Organizuję różne tematycznie scenki dramatyczne (jeżeli tak, na jaki temat?)
 - dotyczące niepełnosprawności,
 - na temat cierpienia ludzi,
 - mówiące o problemach rodzinnych,
 - ukazujące nieakceptację,
 - inne (jakie?)

- angażuję dzieci w opiekę nad zwierzętami,
- tworzę różne formy, w których dzieci mają możliwość wcielić się w sytuację osoby poszkodowanej (jeżeli tak, to jakie?)
 - opowiadania pisemne,
 - opowiadania ustne,
 - wiersze,
 - prace plastyczne,
 - inne (jakie?).....
- inne (jakie?).....

3. Czy organizuje Pan/Pani dzieciom zabawy w role?

- tak,
- nie.

Jeżeli tak, jakie role pełnią dzieci podczas zabawy?

- mamy,
- taty,
- policjanta,
- kierowcy,
- lekarza,
- złodzieja,
- prezydenta,
- sprzedawcy,
- inne (jakie?)

4. Jakie procedury dyscyplinujące stosuje Pan/Pani w przypadku łamania norm i zasad przez uczniów?

- przypomnienie o obowiązujących zasadach,
- rozmowa po zajęciach,
- spokojne zwrócenie uwagi,
- upomnienie niewerbalne,
- wezwanie rodziców,
- wpis do dzienniczka,
- podpisanie zobowiązania przez ucznia,
- przekazanie informacji do dyrektora szkoły,
- inne (jakie?)

5. Które z poniższych rodzajów kar stosuje Pan/Pani najczęściej wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym za ich naganne zachowanie?

- nagana pisemna,
 - wykonanie dodatkowych zadań lub prac na rzecz szkoły (jeżeli tak, to jakich?)
-

- wykonanie gazetki,
- sprzątanie klas,
- porządki na boisku,
- przygotowanie dekoracji,
- czasowe pozbawienie prawa do:
 - udziału w imprezach szkolnych,
 - reprezentowania szkoły w konkursach przedmiotowych,
 - udziału w zawodach i olimpiadach sportowych,
 - wyjazdu na wycieczki szkolne,
- obniżenie oceny z zachowania
- inne (jakie?).....

6. Które z niżej podanych form nagradzania stosuje Pan/Pani wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym?

- udzielam pochwały ustnej na forum klasy,
- udzielam pochwały pisemnej,
- wyróżniam ucznia na gazecie klasowej,
- przyznaję dyplom lub nagrodę rzeczową,
- wysyłam list pochwalny do rodziców,
- inny (jaki?)

7. Na jaki temat prowadzi Pan/Pani rozmowy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym?

- na temat wartości przyjaźni w życiu,
- dotyczące stosunków panujących w klasie,
- nie prowadzę takich rozmów,
- inny (jaki?)

Jeśli prowadzi Pan/Pani rozmowy dotyczące stosunków panujących w klasie, to które z poniższych pytań zadaje Pan/Pani najczęściej w celu uzyskania informacji na ten temat?

- kogo lubisz?,
- z kim nie lubisz się bawić?,
- kogo zaprosiłbyś na urodziny?,
- z kim chciałbyś mieszkać w pokoju na wycieczce?,
- z kim nie chciałbyś siedzieć w ławce?,
- kogo wybrałbyś do drużyny na lekcji wychowania fizycznego?,
- inne (jakie?)

8. Które z poniżej wymienionych działań podejmuje Pan/Pani w celu stymulowania pozytywnych kontaktów interpersonalnych pomiędzy uczniami?

<input type="checkbox"/> Urządzą zabawy integrujące grupę:	<input type="checkbox"/> Organizuję imprezy integracyjne:	<input type="checkbox"/> Włączam uczniów w realizowanie wspólnych przedsięwzięć:	<input type="checkbox"/> Organizuję sytuacje stymulujące dzieci do rozmowy:
<ul style="list-style-type: none"> ○ Wspólne śpiewanie piosenek na powitanie ○ Powitania różnymi częściami ciała ○ Poznanie imion ○ Tańce animacyjne ○ Autoprezentacje słowne lub plastyczne 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Andrzejki ○ Dzień Matki, Ojca ○ Wigilia ○ Dzień Babci i Dziadka ○ Mikołajki ○ Festyny ○ Pikniki klasowe 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sprzątanie świata ○ Dekorowanie klasy ○ Apele okolicznościowe ○ Konkursy 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dyskusje ○ Prace zespołowe

9. W jaki sposób uczy Pan/Pani dzieci nawiązywania pozytywnych kontaktów z ludźmi?

- | | | | |
|--|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Inicjuję sytuacje stymulujące do rozmowy: | <input type="checkbox"/> Rozwijam u dzieci umiejętności komunikowania się w codziennych sytuacjach: | <input type="checkbox"/> Uczę właściwej komunikacji niewerbalnej w kontaktach z innymi ludźmi: | <input type="checkbox"/> Nie uczę dzieci nawiązywania pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi |
| <ul style="list-style-type: none"> ○ Dyskusji ○ Pracy zespołowej | <ul style="list-style-type: none"> ○ Wyjście do sklepu ○ Pytanie o drogę ○ Pytanie o godzinę ○ Wizyta u dyrektora | <ul style="list-style-type: none"> ○ Postawy ciała ○ Mimiki ○ Stymulacji głosu | |

10. W które z wymienionych poniżej sytuacji angażuje Pan/Pani dzieci w wieku wczesnoszkolnym w celu rozwijania ich zainteresowań?

- zawody sportowe,
- scenki teatralne,
- konkursy przedmiotowe,
- prace plastyczne,
- wystąpienia muzyczne,
- inne (jakie?)

11. Jakie kółka zainteresowań dla dzieci Pan/Pani prowadzi?

- matematyczne,
- plastyczne,

- języka polskiego,
- przyrodnicze,
- muzyczne,
- techniczne,
- inne (jakie?)

12. Czy organizuje Pan/Pani spotkania z ludźmi mającymi zainteresowania?

- tak,
- nie.

Jeśli tak, które z wymienionych osób zaprosiłby/zaprosiłaby Pan/Pani na spotkanie z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym?

- kolekcjonerów,
- strażaków,
- policjantów,
- sportowców,
- naukowców,
- lekarzy,
- stylistów,
- polityków,
- wolontariuszy,
- innych (kogo?)

13. Wyjścia, w jakie miejsca, będące źródłem przeżyć dzieci w wieku wczesnoszkolnym Pan/Pani organizuje?

- do ZOO,
- do muzeum,
- do parku,
- do teatru,
- do opery,
- do ogrodu botanicznego,
- do instytucji państwowych,
- inne (jakie?)

Metryczka:

Wiek:

Płeć:

- Kobieta
 - Mężczyzna
-

Szczecińska Szkoła Wyższa
Collegium Balticum
Wydział Humanistyczny
Studia I stopnia
Pedagogika: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Patrycja Popko

3960

Wartości, jakie niesie współczesna literatura dla dzieci

Słowa kluczowe:

- wartości, literatura dla dzieci, czytelnictwo dziecięce,
funkcja wychowawcza literatury

Praca napisana pod kierunkiem:

dr Iwony Korpaczewskiej

Szczecin, 2013

**„Nauczenie wartości to najważniejsza rzecz,
jaką możemy zrobić dla szczęścia dziecka.”**

Linda i Richard Eyre

Spis treści

Wstęp	195
I Teoretyczne podstawy pracy	197
1. Podstawowe pojęcia związane z czytelnictwem	197
1.1. Pojęcie czytelnictwa	197
1.2. Pojęcie lektury	199
1.3. Kompetencje czytelnicze	199
1.3.1. Mechanizm czytania	201
1.3.2. Kultura czytania	203
2. Literatura dla dzieci	204
2.1. unkcje literatury	205
2.1.1. Funkcja wychowawcza literatury	208
2.2. Wprowadzanie dziecka w świat wartości	212
2.2.1. Pojęcie wartości	216
2.2.2. Klasyfikacja wartości	217
3. Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	224
II Metodologiczne podstawy badań	227
1. Cel i przedmiot badań	227
2. Problem badawczy, zmienne i wskaźniki	229
3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	236
4. Organizacja i obszar badań	239
III Analiza wyników badań własnych	241
1. Wartości, jakie niesie współczesna literatura dla dzieci	241
1.1. Ulf Stark – JAK TATA POKAZAŁ MI WSZECHŚWIAT	241
1.2. Ulf Stark – JAK MAMA ZOSTAŁA INDIANKĄ.	244
1.3. Rebecca Elliott – DZIEWCZYNIKA Z ZOO	246
1.4. Rose Langercrantz – MOJE SERCE SKACZE Z RADOŚCI	249
1.5. Paula Danziger – MAJA BURSZTYN JEDZIE NA WAKACJE	253
1.6. Paula Danziger – MAJA BURSZTYN I WSPANIAŁY DZIEŃ	257
1.7. Pija Lindenbaum - ZLATANKA I UKOCHANY WUJEK	261
1.8. Pija Lindenbaum – IGOR I LALKI	264
1.9. Birgitta Srtenberg – BILLY JEST ZŁY	266
1.10. Grzegorz Kasdepke – RÓZGA	270
1.11. Marzena Kwietniewska-Talarczyk – LUSIA GDZIE JESTEŚ?	272
1.12. Holly Webb – SMYK, UPROWADZONY SZCZENIAK.	276
1.13. Kasia Kołodziej – GENIALNY POMYSŁ KASI	280
1.14. Stanisław Jerzy Hajto – WAKACYJNE PRZYGODY KUBY Z SOCHACZEWA	283
1.15. Ewa Ostrowska – BOJESIE NIEBOJESIE.	285

1.16. Paweł Beręsewicz - CZY WOJNA JEST DLA DZIEWCZYN?	288
1.17. Michał Rusinek - ZAKŁĘCIE NA „W”	291
1.18. Joanna Papużyńska – ASIUNIA	294
1.19. Maria Ewa Letki – DIABEŁEK.	298
1.20. Ulf Stark – MAŁY ASMODEUSZ.	301
2. Wartości, jakie niesie współczesna literatura dla dzieci – podsumowanie i wnioski	305
Spis tabel i schematów.	309
Spis ilustracji	309
Bibliografia	311

Wstęp

Na początku mojej pracy chciałabym wyjaśnić, dlaczego wybrałam właśnie taki temat oraz przedstawić pokrótce to, co zawierać będzie moja praca.

Napisałam pracę o takiej tematyce, ponieważ wydaje mi się, iż literatura dla dzieci jest bardzo często niedoceniana w procesie wychowania — zarówno przez rodziców jak i nauczycieli, a przecież funkcja wychowawcza literatury pozwala niejako na wprowadzenie dziecka w świat wartości, który jest bardzo bogaty. Często nie wiemy jak w odpowiedni sposób przekazać go dziecku — a w lekturach dla nich przeznaczonych, jest on opisany w sposób bardzo przystępny, zarówno dzięki tekstowi jak i dialogom czy ilustracjom, które owe książki zawierają.

Wartości są nam niezbędne w życiu codziennym. Dzięki nim mamy w pewien sposób ustalone panujące w naszej kulturze normy, które kierują postępowaniem człowieka, a więc pozwalają na jego pełną socjalizację. Oczywiście największe znaczenie w procesie wychowania, a więc kształtowania w dziecku poczucia wartości odgrywa rodzina, ponieważ jest to podstawowa jednostka, dzięki której dziecko poznaje otaczający go świat, a także to, co jest w nim najważniejsze.

Jednak bardzo często, chociażby w momencie, kiedy dostrzegamy problemy w wychowaniu dziecka czy też potrzebna nam jest jakaś pomoc podczas rozmów na bardzo poważne, trudne a nawet zdarza się, że drastyczne tematy — zarówno, jako rodzice i nauczyciele możemy wykorzystać w ogromnej mierze teksty, które są często specjalnie przeznaczone do tego celu, a także „zwyyczajne” książki dla dzieci. Jest w nich bardzo dużo informacji przedstawiających, jaki wpływ na nasze zachowanie ma to, w jaki sposób jesteśmy odbierani przez świat i jak bardzo ważne są wartości, których nauczyliśmy się wcześniej — do tego, aby jak najlepiej odnaleźć się, nawet później w życiu dorosłym.

Przejdę teraz do części, w której opiszę, co zawierać będzie moja praca. Celem poznawczym mojej pracy badawczej są wartości, jakie niesie współczesna literatura, przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Przygotowując się do przeprowadzania badań i pisanie pracy licencjackiej, zapoznałam się z bardzo wieloma metodami i technikami badań, spośród których wybrałam metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę, jaką jest analiza tekstu i obrazu. Ponieważ jak już wcześniej wspomniałam szata graficzna literatury dla dzieci odgrywa również bardzo wielką rolę, wybrałam do moich badań książkę „Dziewczynka z ZOO” Rebeccy Elliott, gdzie tak naprawdę tekst to tylko 24 wyrazy, ale obrazy — ilustracje, które są tam przedstawione przez autorkę, bardzo wiele mówią o potrzebach i wartościach, ważnych dla dziecka, a w szczególności dla dziecka nieposiadającego rodziny, wychowującego się w domu dziecka.

Praca, która została przeze mnie napisana składa się z trzech głównych rozdziałów.

Pierwszym z nich jest rozdział teoretyczny, w którym definiuję wszelkie pojęcia, mające ścisły związek z tematem mojej pracy, a więc te, które mają duże znaczenie na dalszym jej etapie, jakimi są badania. Zawiera on również informacje dotyczące funkcji literatury, szczególnie uwzględniając funkcję wychowawczą, a także wyjaśnienie, czym są wartości i jaki jest ich podział. Wszystkie podrozdziały staram się przedstawiać w taki sposób, i w takiej kolejności, żeby pozwolić czytelnikowi mojej pracy na jak najlepsze zrozumienie toku mojego myślenia, a więc powodów kierujących mną przy kolejnych wyborach, jakich musiałam dokonywać podczas jej pisania, a także jak najlepiej ukazać późniejsze wyniki badań oraz to jak ważne są poszczególne ich elementy.

Drugim rozdziałem jest metodologia badań. Opisuję w nim cel moich badań, problem, zmienne oraz wskaźniki w owych badaniach występujące, a także metody, techniki i narzędzia badawcze oraz ogólną charakterystykę obszaru moich badań wraz z ich przebiegiem.

Trzecim rozdziałem jest analiza badań własnych, gdzie w pierwszym podrozdziale opracowuję każdą z wybranych przeze mnie pozycji z kanonu literatury przeznaczonej dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przeprowadzam również badania, polegające na wyłonieniu wartości przedstawianych przez autorów literatury dla dzieci. W tych badaniach posługuję się szeregiem cytatów, aby jak najlepiej zobrazować przekaz autorów i wartości płynące z treści utworów. Umieszczam również wiele ilustracji, ponieważ tak jak już wcześniej wspomniałam, opracowania graficzne odgrywają bardzo dużą rolę w odbiorze literatury, często niezauważalną przez dorosłego czytelnika, ale bardzo ważną dla dziecka, głównie tego w wieku przedszkolnym, które próbuje samodzielnie „przełgądać” książkę. Na końcu pracy przedstawiam wnioski płynące z moich analiz.

I Teoretyczne podstawy pracy

1. Podstawowe pojęcia związane z czytelnictwem

W tej części pracy skupiam się na przedstawieniu terminologii związanej z moimi badaniami. Podaję tu definicje za kilkoma autorami, aby z jak najszerszego punktu widzenia zaprezentować problematykę i pokazać niejednokrotnie niepokrywające się opisy nazewnictwa.

1.1. Pojęcie czytelnictwa

Pojęcie czytelnictwa jest dość szerokie i bywa różnie rozumiane. Jak szczegółowo opisuję poniżej, czytelnictwo według jednych autorów jest samym procesem czytania (wykonywaną czynnością), a według innych natomiast są to także preferencje czytelnika i motywy nim kierujące przy wyborze odpowiedniej lektury.

Pojęcie czytelnictwa w dużym stopniu tożsame jest z pojęciem czytania, czyli dekodowaniem symboli graficznych oraz tworzeniem dźwiękowej ich formy, niezależnie od zasobu słów jednostki, czyli od faktu, czy jednostka zna dane słowo czy też nie.¹ Czytanie jest umiejętnością potrzebną zarówno przy organizacji wolnego czasu, w życiu codziennym jak i niezbędnym procesem w dalszym uczeniu się.²

Katarzyna Rojkowska czytanie nazywa kluczem — „kluczem, który otwiera skarbnicę całej wiedzy, wszystkich informacji, jakie kiedykolwiek zostały utrwalone przez człowieka”. Czytanie pozwala na rozwijanie wyobraźni, naukę słuchania w skupieniu, poznawanie świata z trochę innej strony czy oczywiste ćwiczenie pamięci.³ To bardzo ważny element nauczania i samokształcenia, a także sposób oddziaływania poprzez lekturę różnorodnych treści na człowieka, w tym głównie na jego poglądy, osobowość, postawy, wpływanie na jego system wartości oraz kształtowane przez niego rozumienie otaczającego go świata. W dobie rozwoju massmediów obniża się poziom czytelnictwa, a przecież jest ono niezastąpione

1 A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*, Warszawa 1987, wyd. WSiP, s. 30

2 M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1979, wyd. PWN, s.250

3 K. Rojkowska, *Naucz małe dziecko myśleć i czuć*, Łódź 2004, wyd. Ravi, s.61

w edukacji, ponieważ to właśnie czytanie ma największy wpływ na prezentowane przez człowieka kompetencje językowe.^{4;5}

Wincenty Okoń czytelnictwo definiuje jako jeden z najważniejszych elementów oddziaływania na osobowość człowieka w każdym wieku czyli na każdym etapie jego rozwoju. Jako główną właściwość czytelnictwa wymienia on fakt poznawania świata, poprzez lekturę. Kładąc szczególny nacisk na rozwój charakteru człowieka — wzbogacanie jego systemu wartości i postaw moralno-społecznych, kształtowanie empatii oraz wypełnienie wolnego czasu, co według niego, mimo rozwoju wszelkiego rodzaju środków masowego przekazu, jest „nigdy nie wysychającym źródłem uczenia się przez całe życie”⁶.

Czytelnictwo związane jest nie tylko z książką, ale również z czasopismami. To głównie od ich dostępności zależy jest rozkwit czytelnictwa. Patrząc ze strony osobowej na czytelnictwo dorosłych wpływ mają autorzy, księgarze czy bibliotekarze natomiast u dzieci — rodzice nauczyciele czy grono znajomych.⁷

Czytelnictwo książek i czasopism ma też za zadanie wsparcie człowieka ułatwiając mu codzienne życie — pozwala na doskonalenie kwalifikacji zawodowych ale także służy samorozwojowi jednostki, co ma niebagatelne znaczenie w dzisiejszym świecie, tak bardzo rozwijającym się, chociażby pod względem naukowo-technicznym. Dlatego też tak bardzo podkreśla się znaczenie czytelnictwa w osiągnięciu kolejnych etapów edukacji.⁸ Następną definicję czytelnictwa znajdujemy w Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku. Przez czytelnictwo rozumie się tam „proces społecznej komunikacji, w którym książki i czasopisma stanowią narzędzie przenoszenia kultury za pomocą symboli; końcowa faza procesów komunikacyjnych (porozumiewania się) — realizowanych za pośrednictwem druku — zarówno informacyjnych, naukowych jak i literackich”⁹. Możemy je więc określić jako kompetencję kulturową, czyli składową takich elementów jak poziom naszej wiedzy ogólnej, znajomość podstawowych tekstów literackich oraz globalne oczekiwania wobec lektury.¹⁰ Jest to więc ogół procesów społecznych, dotyczących interakcji lektura — czytelnik, tak zwana komunikacja literacka.¹¹

4 B. Milerski, B. Śliwerski (red.), PWN Leksykon Pedagogika, Warszawa 2008, PWN, s. 39.

5 J. Papuzińska, Wychowawcza rola prasy dziecięcej, Warszawa 1972, PWN, s. 55.

6 W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2007, Żak, s. 70.

7 T. Pilch (red.), Encyklopedia ..., op. cit., s. 607.

8 ibidem

9 T. Pilch (red.), Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T.1., Warszawa 2008, wyd. Żak, s. 607

10 I. Korpaczewska, A. Murawska, Kultura czytania tekstów naukowych w: Wybrane problemy współczesnej humanistyki, red. K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska, Szczecin 2010, wyd. SSW Collegium Balticum, s.131

11 B. Tylicka, G. Leszyński (red), Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej, Wrocław 2002, wyd. ZNiO, s. 76

Czytelnictwem nie jest jednak sama czynność czytania, ale towarzyszące jej motywacje i upodobania czytelnicze oraz wpływ jaki zagłębianie się w lekturę wywiera na jej odbiorcy.¹²

1.2. Pojęcie lektury

W niniejszej pracy wyraz „lektura” jest używany zamiennie z pojęciami takimi jak tekst, książka czy literatura, tu jednak wyjaśnię jedynie znaczenie podstawowej przyjętej przeze mnie formy, czyli lektura.

Lektura jest to zbiór dzieł z zakresu literatury pięknej bądź naukowej której przeczytanie jest powinnością ucznia lub studenta.¹³ Według definicji jaką znajdujemy w słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych lektura traktowana jest, jako „czytanie; to co się czyta; spis książek przeznaczonych do czytania bądź przeczytanych”.^{14;15} Można także przez lekturę rozumieć książkę, która została przez kogoś zalecona w celu jej przeczytania, bądź też jako literaturę z danej dziedziny (historyczna, podróżnicza itp.).¹⁶

1.3. Kompetencje czytelnicze

Joanna Papuzińska zauważa słusznie, iż „Człowiek nie rodzi się czytelnikiem. Staje się nim dopiero na skutek wrastania w konkretną kulturę.”¹⁷

Kompetencje czytelnicze nabywane są przez człowieka głównie w procesie edukacji szkolnej. Pamiętać jednak musimy, że najbliższe otoczenie dziecka (rodzina) ma ogromny wpływ na chęć nauki czytania oraz ogół czytelnictwa danej jednostki. Wiele dzieci czytać uczy się naśladowując czytających rodziców, dziadków czy rodzeństwo.

Umiejętność czytania nie kończy się wraz z nabyciem sprawności dekodowania tekstu pisanego — ale trwa przez jeszcze długi okres, a nawet całe życie. Dla osoby czytającej już biegle czynność ta nie jest trudna, a nawet możemy nadać jej miano — odruchowej — nie zdając sobie sprawy z faktu dalszego ćwiczenia owej

12 B. Tylicka, G. Leszyński (red.), Słownik..., op. cit., s. 76

13 W. Okoń, Nowy..., op. cit., s. 219

14 W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych (wydania XVII), Warszawa 1989, wyd. Wiedza Powszechna, s. 299.

15 J. Tokarski (red.), Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1980, wyd. PWN, s. 424

16 I. Kamińska-Szmaj (red.), Słownik wyrazów obcych, Wrocław 2001, wyd. Europa, s. 424

17 J. Papuzińska, Inicjacje literackie — problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką, Warszawa 1981, wyd. WSiP, s. 12

umiejętności.¹⁸ Dodatkowo musimy wiedzieć, że „umiejętność czytania zależy zarówno od sprawności nauczania, jak i samego uczenia się.”¹⁹

W zależności od wieku dziecka książka będzie odgrywała w jego życiu inne znaczenie, i tak we wczesnym okresie jego rozwoju nie wykazuje ono żadnych zainteresowań czy potrzeb czytelniczych, a książka jest jedynie narzędziem zabawy (rysowanie po kartkach, wrywanie i gnieciecie ich, rzucanie nią wywołując hałas itp.). Prawdziwa potrzeba obcowania z książką, jako lekturą pojawi się dopiero w chwili, gdy zostanie ona wprowadzona w życie dziecka, wywołując jego osobiste doświadczenia. Początkowym tego etapem jest zrozumienie przez dziecko związku książki z ilustracjami, które w jakimś stopniu oddziałują na jego emocje oraz tekst czytany przez inną osobę i podejmowanie próby, wyobrażenia sobie sytuacji opisywanych w lekturze. Kolejnym krokiem jest wytworzenie potrzeby samodzielnego obcowania z literaturą, przeradzającej się w ostatnią fazę, jaką jest indywidualne czytanie przez dziecko oraz dobór interesującej go lektury.²⁰

Michał Zajac również wymienia etap nabywania kompetencji czytelniczych, związany z pośrednikiem między książką a dzieckiem, czyli osobą wprowadzającą małego człowieka w świat przedstawiony w literaturze. Czynnikiem ten ma jednak niebagatelne znaczenie, ponieważ utwór literacki podlega niekiedy nawet mimowolnej interpretacji zanim jeszcze „trafi” do docelowego odbiorcy. Pojawia się tu też mowa o czterech drogach nabywania kompetencji czytelniczych jakimi są: dom, szkoła, krąg rówieśniczy oraz różne instytucje kultury.²¹

W badaniach przeprowadzonych przez Annę Brzezińską, Teresę Krzyżostanek oraz Mariolę Radolak, dotyczących rozwijania gotowości do czytania i pisanie u dzieci 6-letnich w latach 1980–1981, widoczna jest duża różnica, pomiędzy wynikami w zakresie gotowości psychomotorycznej, a gotowości słownikowo — pojęciowej i emocjonalno — motywacyjnej. W wartościach tych pierwszych wyniki są wysokie, jednak w dwóch pozostałych niskie.²² Wnioskować możemy, że wyniki te różniłyby się znacznie, gdyby badania przeprowadzane były w latach 2010–2013. Mamy tu co najmniej dwa powody — po pierwsze massmedia, po drugie inny system edukacji (inna podstawa programowa).

Kompetencje czytelnicze to inaczej mówiąc gotowość czytelnicza. Dobrze wyedukowany czytelnik to osoba spełniająca 7 warunków:

- umiejętność czytania ze zrozumieniem;

18 J. Dunin, *Pismo zmienia świat. Czytanie, Lektura, Czytelnictwo*, Warszawa 1998, wyd. PWN, s. 33–41

19 S. Raymond, *Jak pomóc dzieciom radzić sobie z dysleksją — poradnik dla rodziców*, Kielce 2004, wyd. Jedność, s.31.

20 J. Papuzińska, *Inicjacje...*, op. cit., s. 12–18

21 M. Zajac, *Promocja książki dziecięcej*, Warszawa 2000, wyd. SBP, s. 30

22 A. Brzezińska (red.), *Czytanie ...* op. cit, s. 172–179

- opanowanie techniki szybkiego czytania;
- sformułowane oczekiwania wobec lektury;
- umiejętność dotarcia do informacji;
- przygotowanie do samokształcenia;
- umiejętność oceny przydatności informacji;
- rozeznanie w literaturze (dawna i aktualna oferta).

Od dziecka oczekuje się głównie pierwszej umiejętności — to jest czytania ze zrozumieniem, niezależnie od tempa czytania.²³

Według Józefa Pielachowskiego za edukację czytelniczą dziecka odpowiedzialne są kolejno:

1. rodzina — to właśnie tam rozpoczyna się edukacja młodego czytelnika, a co za tym idzie nabywanie przez niego kompetencji czytelniczych;
2. nauczyciele i szkoła — to szkoła odpowiada za prawidłową edukację, nauczenie poprawnego, płynnego czytania a co najważniejsze rozumienia czytanego tekstu;
3. społeczeństwo globalne — to rówieśnicy oraz miejsca takie jak biblioteki, księgarnie czy antykwariaty, pozwalające na rozwój czytania i możliwość dopasowania lektury do własnych potrzeb.²⁴

1.3.1. Mechanizm czytania

W drugiej połowie XIX wieku mechanizmem czytania nazywano poruszanie gałkami ocznymi — wodzenie wzrokiem za tekstem — oraz wielkość pola, które jednostka była w stanie objąć wzrokiem. Mówiono wtedy o fazach, pozwalających kolejno na:

- przeanalizowanie tekstu wraz z jego elementami;
- zatrzymaniu wzroku, mającym na celu ustalenie treści widzianego obrazu;
- wyborze od jednego do kilku elementów pozwalających na rozpoznanie znaków graficznych.²⁵

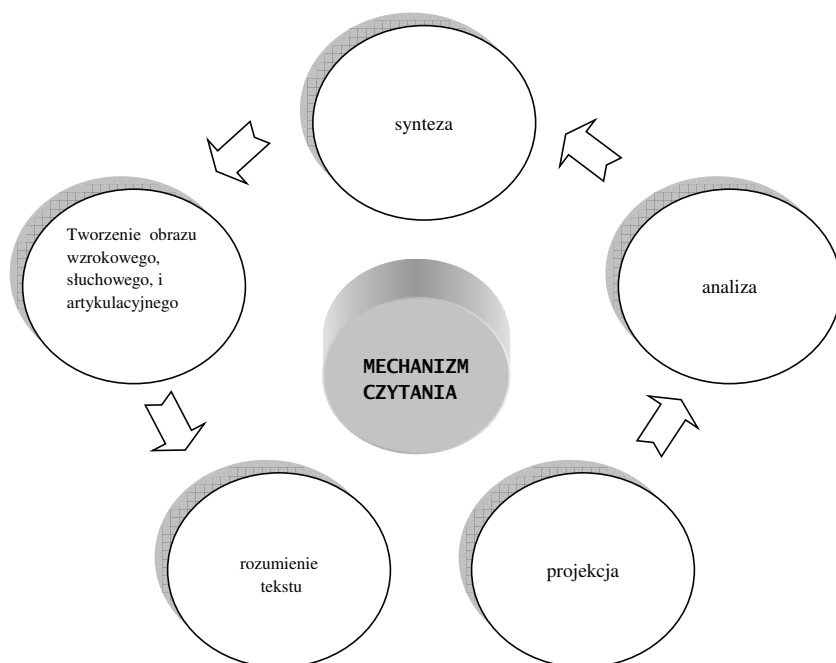
Po wielu przeobrażeniach procesu, jakim jest czytanie, a dokładnie ujmując mechanizmu czytania, przechodzących przez takie etapy, jak chociażby dowiedzenie, iż podstawową formą w procesie czytania są wyrazy rozpoznawane przez człowieka, głównie po elementach literowych wystających na i pod linię graficznego zapisu słowa oraz późniejsze teorie Skinnera, Pawłowa czy Zborowskiego do obecnej — opisującej czytanie jako złożony proces regulowany przez korę mózgową, a dokładniej odległe jej pola.

23 J. Pielachowski, *Ścieżka edukacji czytelniczej*, Poznań 2000, wyd. eMPI², s. 12–13

24 *ibidem*, s. 13–15

25 T. Pilch (red.), *Encyklopedia...*, op. cit., s. 600

Schemat 1. Kolejność dekodowanie tekstu



Jadwiga Cieszyńska twierdzi, iż „czytanie angażuje różne analizatory i różne piętra systemu nerwowego, z których każdy pełni określoną rolę. We wstępnej fazie czytania nadrzędną rolę pełnią następujące funkcje: wzrokowa, słuchowa, artykulacyjna. W etapie końcowym, gdy czynność ta jest zautomatyzowana wiodącą rolę pełni rozumienie tzw. myślowa interpretacja tekstu.”²⁶

Dziecko w trakcie nauki czytania wykorzystuje kolejno trzy sposoby dekodowania znaków — liter — słowa pisanego do formy, która staje się możliwa do wymówienia. Jednak zdarza się również często, że do momentu właściwego odkodowania tekstu używać będzie jednego ze sposobów, który wyda mu się najłatwiejszy bądź najwygodniejszy.

1. Pierwszym etapem jest dzielenie wyrazu na sylaby bądź zbitki literowe, a następnie połączenie ich w całość np. fu — try — na (futryna); cz — as (czas).
2. Drugi etap to kojarzenie słów po ich wyglądzie, nazywane również czytaniem globalnym, gdzie słowo rozpoznaje jako całość nie dzieląc go w żaden

26 J. Cieszyńska, Psychofizjologiczne i rozwojowe uwarunkowania czynności czytania w: *Kultura i historia* 4/2003, A. Bieńkowska-Lesiak — <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/969> [dostęp 16.10. 2013]

sposób. Jednak ten „model” czytania przydatny jest głównie przy bardzo krótkich posiadających maksymalnie trzy sylaby wyrazach.

3. Trzeci i ostatni etap to tzw. odgadywanie kontekstowe, gdzie zapisane słowo kojarzone jest w otoczeniu innych przylegających wyrazów.²⁷

W trakcie nauki czytania dziecko opanowuje kolejne etapy. Najpierw jest to tzw. czytanie na głos, pozwalające na przekształcenie znaków pisanych na mowę, dające możliwość zrozumienia znaczenia tekstu — w fazie początkowej dziecko nie rozumie czytanego przez siebie utworu literackiego, musi wielokrotnie go powtórzyć, aby przyswoić zawarte w nim informacje. „Dla przyjemności przeżycia utworu literackiego nadal korzystają z lektury dorosłych, gdyż czynność samodzielnego czytania tak dalece pochłania ich uwagę, że rozumienie i przeżycie treści lektury poważnie zostaje ograniczone”.²⁸ Drugim etapem jest czytanie poprzez samo wzrokowe dekodowanie znaków graficznych.²⁹

1.3.2. Kultura czytania

Kulturą czytania nazwać możemy zarówno poglądy czytelnika na literaturę jak i wszelkie emocje przekształcające się niejako w system wartości, wzbogacające doświadczenia, a w dalszym etapie budujące poglądy, postawy, motywy i modele działania w życiu zarówno społecznym jak i zawodowym, a co najważniejsze kulturalnym.³⁰

Według Janusza Dunina kulturą czytelniczną nazywamy „zespół nie tylko zamiłowań ludzi ich grup ale przede wszystkim kompetencji”.³¹ Możemy więc poniekąd mówić, że zarówno pojęcie kompetencji czytelnicznych, jak i kultura czytelnicza są sobie bliskie. „Czytanie nigdy nie jest procesem oderwanym od kultury i środowiska, w którym żyje czytelnik.”³² Można także wyodrębnić kulturę czytania, czyli: co czytamy, w jaki sposób i w jakich okolicznościach.

Sławomira Impert kulturę czytania dzieli na dwie podkategorie według znaczeń, i tak wyróżnione jest znaczenie społeczne i jednostkowe (psychologiczne). W znaczeniu społecznym dotyczy ona zjawisk i procesów związanych ze społecznym funkcjonowaniem książek i czasopism. W jednostkowym, związana jest ona z osobowością czytelnika i jego rozwojem kształtowanym pod wpływem

27 S. Raymond, *Jak pomóc ...*, op. cit., s.32.

28 M. Tyszkowa, *A aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, wyd. WSiP, s. 135

29 ibidem

30 R. Muszałowska, *Uwagi o potrzebie konfrontacji czytelnictwa uczniów i nauczycieli w: Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży*, A. Przecławaska (red.), Warszawa 1970, wyd. Nasza księgarnia s. 211.

31 J. Dunin, *Pismo...*, op. cit., s. 189

32 M. Wilkowski, *Źródła do kulturowej historii lektury w: <http://historiaimedia.org/2011/10/28/uk-red-zrodla-do-kulturowej-historii-lektury/> [dostęp 20. 05. 2013]*

wszelkich czynników związanych z literaturą. Kulturę czytelniczną można również zdefiniować, jako system skłonności motywacyjnych, czyli świadomości wartości merytorycznej książki i samego procesu czytania, zamiłowania czytelniczego, motywach sięgania po lekturę, wraz z posiłkowymi, a także wynikającymi z nich zachowaniami czytelnicznymi pozwalającymi na wspieranie literaturą — czytelnictwem procesu samokształcenia. Wysuwa Ona również stwierdzenie, że „Kulturalny czytelnik chce czytać, lubi czytać, wie, co czytać i umie czytać z pożytkiem”.³³

2. Literatura dla dzieci

Żeby móc mówić o literaturze dla dzieci potrzebne jest ogólne wyjaśnienie pojęcia literatura. Według Anny Kietlińskiej jest ona „całościowym twórczości piśmienniczej danego narodu, całej ludzkości lub epoki, w węższym znaczeniu (dopiero od XIX wieku) twórczość artystyczna obejmująca poezję, dramaty, prozę — tzw. literatura piękna”.³⁴ Justyna Truskolaska przypomina o jakże trudnej kwestii zdefiniowania literatury dla dzieci, jednocześnie podkreślając, że najprostszym sposobem jest określenie odbiorcy, a więc jeśli odbiorcą jest dziecko, a literatura dostosowana jest do jego poziomu rozwoju możemy mówić, iż jest to literatura dla dzieci.³⁵

Literatura dla dzieci to inaczej ujmując utwory literackie przeznaczone dla danej kategorii wiekowej, dostosowane do niej treścią, uwzględniające potrzeby i zainteresowania dzieci.

Na przestrzeni lat literatura i książka dziecięca uległy szeroko rozumianemu rozwojowi i znacznie rozszerzyły zasięg oddziaływania na dziecko stając się jednocześnie w kręgu zainteresowania społeczeństwa.³⁶

Dla wieku przedszkolnego dedykowana jest literatura wspierająca poznawanie przez dzieci świata — zjawisk, zachowań oraz wsparcie kształtowania systemu wartości. Jednak utwory te odznaczają się dużą ilością fikcji w świecie przedstawionym. Najczęściej spotykana jest literatura wierszowana, bajki, baśnie oraz powieści i opowiadania. Utwory czytane są dzieciom przez dorosłych.³⁷

33 S. Impert, *Kultura czytelnicza uczniów*, w: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1089> [dostęp 05. 07. 2013]

34 A. Kietlińska, *Literatura w pigułce*, Białystok 2006, wyd. Benkowski, s.11

35 J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy 2007, wyd. Maternus Media, s.45

36 J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka*, Warszawa 1992, wyd. Fundacja „Książka dla Dziecka”, s. 9

37 W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s. 224.

Literatura dla dzieci cechowana jest głównie jako ta, której bohaterem jest dziecko, jednak nie zawsze tak jest. Pamiętać należy, że bardzo często głównymi postaciami w tego typu lekturach są zwierzęta, a nawet rzeczy posiadające ludzkie cechy, niekiedy też, tak jak jest to choćby w przypadku baśni, występuje wiele postaci dorosłych. Zastanawiając się nad literaturą dla dzieci, jako o odrębnym kanonie, zauważalne jest „(...)występowanie bohatera dziecięcego lub wyposażonego w dziecięcą psychikę, kanon zmienności nastrojów, kanon szczęśliwego zakończenia, ograniczenia w przedstawieniu scen drastycznych i budzących lęk”³⁸. Swoiste są także poruszane w tego typu literaturze tematy czy problemy będące odzwierciedleniem tych, które w danej „kategorii wiekowej” dotyczą codzienności czytelnika — jego zainteresowań czy obaw.³⁹

W momencie wkroczenia w wiek szkolny dzieci rozpoczynają samodzielne czytanie. Najchętniej wybierane przez dzieci w tym okresie życia są powieści przygodowe. W edukacji polonistycznej pojawiają się coraz częściej lektury obowiązkowe.⁴⁰

W encyklopedycznej definicji literatury dziecięcej uwzględniony mamy również silny związek treści dzieł literackich z celami wychowawczymi, tworzonymi z perspektywy dorosłego. Nasza uwaga skupiana jest także na interkulturowej istocie owej literatury⁴¹

Jerzy Cieślowski opisuje literaturę dla dzieci jako twórczość kierowaną do i dla dziecka. Mówi on także o wieloletnim postrzeganiu literatury dziecięcej, jako tekstów, mających za zadania spełniać funkcję dydaktyczną i wychowawczą.⁴²

2.1. Funkcje literatury

Anna Przeclawska funkcję książki opisuje jako instrumentalną, czyli pozwalającą na przystępne opanowywanie nowych informacji, organizowanie wolnego czasu, zapoznanie się z podstawami tradycji kulturalnej, zaznajomienie i niejako identyfikowanie się z wartościami moralnymi oraz ułatwienie rozwiązywania problemów wychowawczych. Oprócz wymienionych tu celów pojawia także ten na który wpływ ma częste — najlepiej codzienne — obcowanie z literaturą, to jest „ (...) twórcze i osobiste uczestniczenie w kulturze literackiej wraz z samodzielnym spożytkowaniem tych wartości, które książka jako element kultury posiada”.⁴³

38 J. Papuzińska, *Inicjacje...*, op. cit., s. 127

39 *ibidem*, s. 122–130

40 W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s. 224.

41 T. Pilch (red.), *Encyklopedia...*, op. cit., s. 1081.

42 J. Cieślowski, *O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci w: Problemy edukacji wczesnoszkolnej*, B. Dymara, Kraków 1996, wyd. Impuls, s.19

43 A. Przeclawska (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, Warszawa 1978, wyd. WSiP, s. 5–6

Główną funkcją tekstu jest pozyskiwanie dzięki niemu informacji — czyli można powiedzieć, że zadaniem książki jest edukowanie czytelnika. Tekst literacki w podręcznikach szkolnych w zależności od lekcji, na jakiej jest on używany, bądź też sposobu jego użycia, będzie pełnił różne funkcje. Oznacza to, że może być zarówno głównym źródłem wiedzy ucznia, instrumentem służącym jedynie porządkowaniu informacji i ich utrwalaniu, bądź też będzie służył do ćwiczenia umiejętności umysłowych, lub stanie się narzędziem mającym na celu samokontrolę. Teksty zamieszczane w podręcznikach na początkowych etapach nauczania, — tzw „czytanki” zapoznają dziecko z wiedzą o otaczającym go świecie, jednak muszą być one napisane w formie literackiej przystępnej dla dziecka.⁴⁴

Funkcje literatury związane są bezpośrednio z zaspokojeniem podstawowych potrzeb czytelniczych, to jest:

1. Potrzeba estetyczna, czyli pobudzenie wrażliwości czytelnika — zaspokojenie potrzeby wzruszeń i wszelkich doznań emocjonalnych związanych z literaturą i wdrażaniem się w obraz przedstawiony przez autora książki.
2. Potrzeba wzorców zachowań, czyli potrzeba odnajdowania w literaturze odzwierciedlenia własnych problemów i dylematów, związanych z życiem codziennym oraz odszukiwanie w zachowaniu bohatera sposobów rozwiązania danej kwestii, które czytelnik mógłby przenieść na własne życie bezpośrednio, po niewielkiej modyfikacji, lub często kompletnie odwrotne postępowanie które przyniosłoby mu oczekiwany efekt.
3. Potrzeba tożsamości, czyli potrzeba uznania siebie za podobnego bądź takiego samego jak inni, a więc odnajdowanie w tekście literackim wszelkich zdarzeń, postaw, emocji czy zachowań, które czytelnik uznać może za zbliżone do odczuwanych bądź do tych które przytrafiły mu się w „prawdziwym” życiu.
4. Potrzeba informacji, a więc potrzeba wiedzy, jej zdobywania i pogłębiania. To tak zwana potrzeba eksploracyjna, czyli podejmowanie prób poznania tego, co wykracza poza pewien zakres posiadanych przez niego wiadomości.
5. Potrzeba kompensacji, polegająca na „rozładowywaniu napięć życia realnego przez pewną formę ucieczki w świat urojony”⁴⁵, a więc tymczasowe przeobrażanie się — przyjmowanie ról społecznych i zachowań, będących przeciwstawnymi do rzeczywistych przyjętych przez daną jednostkę w życiu codziennym.
6. Potrzeba rozrywki, oznacza to, że książka czytana jest, aby rozładować codzienne napięcia, między innymi dzięki humorowi zawartemu w lekturze bądź też grozę i lęk, jeśli są one przez nas uznane za fikcyjne i pomagają

44 J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa 1988, wyd. WSiP, s. 38–39

45 J. Papuzińska, *Współczesne problemy książki i czytelnictwa w: Kultura literacka w przedszkolu*, S. Frci, I. Kaniowska-Lewańska (red.), Warszawa 1982, wyd. WSiP, s.212

w zrelaksowaniu się. Dodatkowo skupienie potrzebne nam przy wdrażaniu się w lekturę powoduje, iż nie zastanawiamy się nad codziennością (nad problemami i troskami).

7. Potrzeba akceptacji społecznej, czyli odnajdowanie więzi z innymi ludźmi, związanej z odczuwanymi, wspólnymi emocjami pojawiającymi się przy czytaniu danego utworu literackiego. Jest to również potrzeba płynąca z chęci podniesienia swojego prestiżu poprzez czytanie określonych grup utworów bądź lektur naukowych.⁴⁶

Niektórzy autorzy wyodrębniają inne funkcje literackie i tak na przykład Anna Jakubowicz, Krystyna Lenartowska czy Maria Pleniewicz wyłoniły między innymi takie funkcje lektury jak:

- Poszerzanie słownictwa jakim operuje dziecko — dotyczy to zarówno języka jakim posługuje się biernie, a więc w sytuacjach kiedy jest odbiorcą mowy (słuchaczem / czytelnikiem) oraz czynnie, kiedy on sam stawiany jest w roli nadawcy, zarówno w mowie jak i piśmie.
- Wsparcie w globalnym opanowaniu języka, zarówno pisanego jak i mówionego.
- Rozbudowywanie kultury języka, jakim posługuje się dziecko w życiu codziennym, a więc też wyodrębnianie wśród rozmówców przykładów mowy „estetycznej” będącej przejawem ich odczytania i dobrego wychowania.⁴⁷

Innym podziałem funkcji literackich jest wyodrębnienie funkcji:

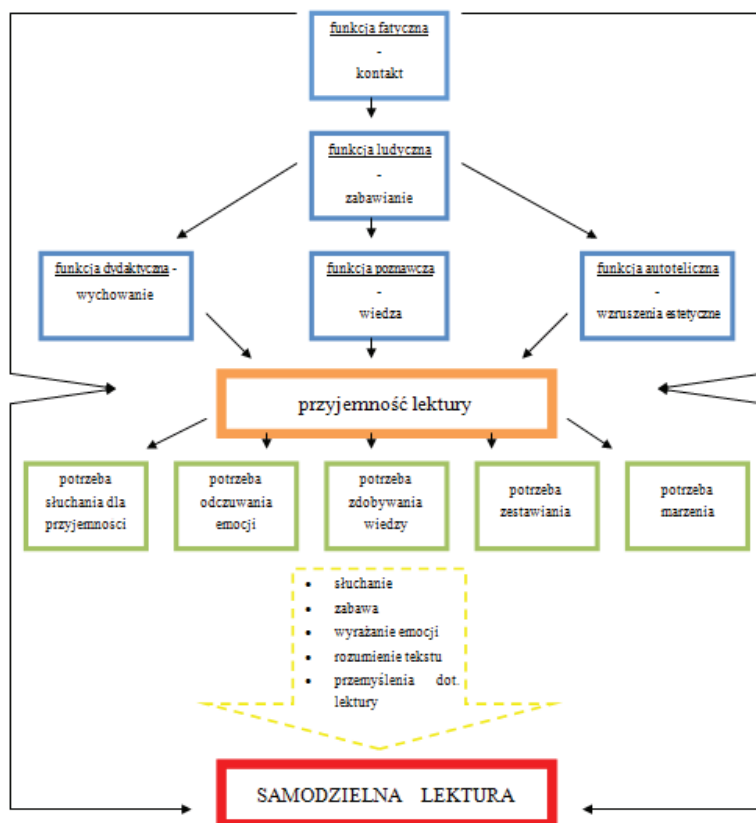
- Estetycznej — odnajdujemy, ją w wewnętrznym porządku i organizacji dzieła, głównie poprzez odpowiedni układ elementów brzmieniowych i semantycznych, nastawionych na kompozycję i stylistykę.
- Poznawczej — widoczna jest głównie w dziełach naukowych, jednak większość dzieł niesie za sobą chociażby kilka elementów poznawczych, gdyż każde z nich zostało stworzone w określonej sytuacji społecznej, a więc widoczny będzie tu jakiś związek przyczynowo skutkowy.
- Wychowawczej — będącej główną funkcją większości utworów przeznaczonych dla dzieci, jednakże pojawiającej się również w wielu utworach przeznaczonych dla dorosłego odbiorcy. Funkcja ta ukazywana jest w sytuacjach, kiedy odzwierciedlane są jakieś problemy, światopogląd, zjawiska życia codziennego w tym także rozterki wewnętrzne bohaterów oraz idee i wartości ludzi żyjących w danej kulturze, w danym czasie.⁴⁸

Kolejny sposób podziału w formie schematu przedstawia Alicja Ungeheuer-Gołąb.

46 J. Papuzińska, *Współczesne ...*, op. cit., s.211–212

47 J. Truskolaska, *Wychować...*, op. cit., s. 67

48 M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1986, wyd. WSiP, s. 33–41

Schemat 2. Funkcje i cele czytelnictwa — Za Alicją Ungeheuer-Gołąb⁴⁹

2.1.1. Funkcja wychowawcza literatury

Utwory literackie wpływają kształtująco na świadomość czytelników. Jest to tak zwany czyn społeczny twórcy, mający za zadanie wywołanie zaplanowanych zachowań czytelników — zmian ich światopoglądu, czy wpłynięcia na ich osobiste odczucia. Jest to swoiste przenikanie do świadomości odbiorcy formując ją, utrwalając pewne wzorce moralne i kształtując spostrzeżenia ideowe.

Literatura wspiera utrwalanie lub nawet tworzy w człowieku określone uczucia i odczucia, w obrębie których mieszczą się choćby te religijne czy patriotyczne.⁵⁰

Czytelnictwo pełni bardzo dużą rolę w rozwoju moralno poznawczym człowieka ze względu na zawarte w sobie walory wychowawcze. Książki, szczególnie te odpowiednio dopasowane do wieku i potrzeb dziecka mogą dawać wiele korzyści,

49 Za: A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Podręcznik, Warszawa 2011, wyd. SBP, s. 34

50 *ibidem*, s. 26–28

między innymi pokazywać wiele nieznanych wartości i wzorców zachowań, przedstawić podpowiedzi rozwiązań sporów i konfliktów, także tych wewnętrznych oraz naświetlić różnice między dobrem i złem.⁵¹

Normatywny (bo tak też nazywana jest przez niektórych autorów funkcja wychowawcza) wpływ literatury obejmuje często różne sfery świata społecznego. Mówi się więc, że literatura wpływa na czytelnika poprzez modelowanie jego wrażliwości estetycznej, przyzwyczajień czy gustów, dotyczących choćby sfery kulturalnej, czyli również literatury. Działania wychowawcze mogą być kierowane na sferę uczuciową, moralną, etyczną a nawet społeczną i polityczną.⁵² Ta ostatnia nie ma jednak związku z literaturą dziecięcą, choć przeplatające się w niektórych dziełach elementy patriotyczne mogą mieć wpływ na późniejsze życie jednostki i doszukiwanie się przez nią na dalszych etapach jej rozwoju odpowiedzi na coraz bardziej szczegółowe pytania, dotyczące właśnie sfery politycznej.

Książka jest jednym z czynników działających na człowieka we wszystkich etapach jego życia, a przynajmniej powinna być, gdyż odgrywa ona dużą rolę w procesie wychowania jednostki. Największą „siłę” ma ona w stosunku do najmłodszych odbiorców, ponieważ to właśnie oni potrafią najbardziej skupić swoją uwagę na czytanych (im) tekście i wcielić się w rolę bohaterów odczuwając ich niepokoje, nerwy — a także co dużo przyjemniejsze — wszelkie radości i zachwyty. Dziecko jeszcze na przełomie 4 i 5 roku życia odbiera czytaną bajkę, jako bardzo rozbudowaną treściowo rzeczywistość, a nie fikcję literacką.⁵³ Wpływa na to wiele przyczyn związanych z etapem rozwoju dziecka i jego charakterystycznymi cechami, do których należą głównie: „skłonność do naśladownictwa, identyfikowanie się z postaciami literackimi, szybki rozwój mowy i myślenia, aktywność poznawcza i zabawowa, wrażliwość emocjonalna, intensywność w poznawaniu i przeżywaniu świata, a jednocześnie niepodważalnym dla dzieci autorytetem osób dorosłych — rodziców i wychowawców”.⁵⁴ Należy jednak pamiętać, że dziecko samoistnie nie odczuwa potrzeby kontaktu z literaturą w sposób jaki dzieje się np. z potrzebą zabawy. Aby więc rozbudzić ową potrzebę w dziecku należy zaszcześcić w nim odpowiednie wzorce. Oznacza to, iż dziecko widujące często czytających rodziców dużo chętniej sięgnie po książkę, aby ją przeczytać, lub (jak to ma miejsce w przypadku dzieci młodszych) poprosi o jej przeczytanie osobę dorosłą bądź starsze rodzeństwo, niż dziecko, które takich zachowań nie

51 J. Pielachowski, *Ścieżka ...*, op. cit., s. 31

52 M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys...*, op. cit., s. 59

53 S. Szuman, *Wpływ bajki na psychikę dziecka w: Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym*, M. Kwiatkowska, Z. Topińska, Warszawa 1960, wyd. PZWS, s. 206

54 H. Ratyńska, *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, w: *Kultura literacka w przedszkolu*, S. Frci, I. Kaniowska-Lewańska (red.), Warszawa 1982, wyd. WSiP, s.221

dostrzeża w rodzinnym domu.⁵⁵ Taka sytuacja niesie za sobą niestety dodatkowe konsekwencje, gdyż dziecko nie mające doświadczenia z literaturą w momencie wkroczenia w wiek szkolny, gdy w programie edukacyjnym pojawiają się obowiązkowe lektury — najprawdopodobniej będzie miało duże trudności z ich przeczytaniem, i nie mam tu na myśli samej czynności czytania, która też może oczywiście sprawiać dziecku spory problem, lecz „zmobilizowanie” się do sięgnięcia po lekturę, wyrzekając się w danym czasie innych przyjemności dyktowanych przez obecny rozwój społeczno — techniczny takich jak np. gry komputerowe, telewizja czy portale społecznościowe.

Mówiąc o funkcji wychowawczej literatury zapominamy często, iż jest ona bardzo ściśle związana z funkcją poznawczą — dzięki poznaniu lepiej rozumiemy niektóre zjawiska i potrafimy je w pewien sposób oceniać, co z kolei działa na nas wychowująco. Dodatkowo nasze aspiracje zarówno poznawcze jak i wychowawcze połączone są z kolejną funkcją — właściwościami estetycznymi.⁵⁶

Wychowawczą rolę w literaturze pełnią nie tylko teksty w niej zawarte, ale także ilustracje czy dialogi. Te trzy główne elementy przedstawiają czytelnikowi obrane przez autorów modele moralne, przyjęte społecznie normy postępowania, wzorce ról społecznych czy zasady rozumienia świata i poglądu na niego, które według nich powinny zostać utwierdzone w świadomości czytelników. W literaturze kierowanej do dzieci najczęściej prezentowani są bohaterowie pozytywni, których zachowania mają stanowić wzór dla młodego odbiorcy. Wpływ lektury na czytelnika oparty musi być jednak na wielu spostrzeżeniach i faktach oraz sile ekspresji wraz z przypisaną jej sprawnością w docieraniu do uczuć czytelnika, poprzez założony przez autora sposób, w jaki odbieramy emocjonalnie jego dzieło. To określony schemat w jaki przeżywane mają być jego utwory literackie.⁵⁷

Są jednak autorzy pozycji dotyczących funkcji literatury, którzy twierdzą, że literatura nie daje nam jednak możliwości dokonania istotnych zmian przekonań czy poglądów młodego człowieka, choć nie można wykluczyć, iż w indywidualnych przypadkach odpowiednio dobrana literatura pomoże zrozumieć zachowanie się drugiego człowieka, lub przemyślenia własnego postępowania, a co za tym idzie — rzadko, ale zdarza się, że niektóre pozycje książkowe będą wywierały na tyle silny wpływ na dziecko, że zmieni ono swoje postępowanie lub przekonania dotyczące danej sfery jego życia. Oczywiście jest, iż największą rolę w wychowaniu młodego człowieka — oraz co z tym nieodłącznie związane, wsparcie jego rozwoju, kształtowania postaw, światopoglądu, przekonań oraz co najważniejsze zachowań — będzie miało indywidualne, rzeczywiste doświadczenie człowieka,

55 ibidem

56 M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Zarys..., op. cit., s. 39

57 ibidem, s. 59

niż przeczytana przez niego (lub przeczytana jemu) literatura, niezależnie od płynącego z niej morału.⁵⁸

Sądzi się, że „(...) wpływ lektury jest bardzo silnie związany z wpływami bezpośredniego środowiska wychowawczego i w zależności od niego może ulegać zmianie jego siła i kierunek oddziaływania”⁵⁹

Literatura kierowana do dzieci ma za zadanie utrwalić w dziecku „zakodowane” w nim wcześniej przekonania, a nie ich drastyczną zmianę. Poglądy kształtowane są przez literaturę jedynie kwestiach, o których dziecko do czasu przeczytania tekstu nie słyszało, bądź wiedziało na dany temat na tyle mało, że jego pogląd nie został jeszcze obrany. W skuteczności wychowawczej literatury oprócz wspomnianych przeze mnie wcześniej kwestii bardzo ważnych jest kilka szczegółów związanych ściśle z książką oraz jej autorem — to znaczy, że autor musi przedstawiać przekaz w sposób wiarygodny, a i sam autor musi być niejako autorytetem.⁶⁰

O wychowawczych możliwościach literatury mówimy głównie ze względu na niewielki zasób doświadczeń życiowych małego człowieka. Mimo to zaznajomienie dziecka z dziełami literackimi, nie tylko pomaga w lepszym poznaniu otaczającego go świata, który w życiu codziennym widzi jako pewną całość, nie do końca jeszcze rozumiejąc nawet podstawowe zależności nim kierujące — ale także poszerza jego światopogląd ukazując często nowe, nieznanne schematy życia. Udostępnianie najmłodszym tekstów literackich pozwala również na przedstawienie im często ich własnych dylematów i problemów w tzw. nowym świetle pozwalającym na poukładanie ich sobie, w miarę możliwości, w logicznym schemacie czynników i następstw pojawiających się w tekście wydarzeń i informacji.⁶¹

Stefan Szuman podkreśla, iż literatura dziecięca pozwala „ujmować myślowo i wyobrazeniowo całość zdarzeń życiowych, zdawać sobie sprawę z ich przebiegu, wiązać w myśli poszczególne fakty i podporządkowywać je głównej myśli przewodniej”.⁶²

Podsumowując — zacytuję jedynie słowa Joanny Papuzińskiej, które w bardzo dosadny sposób opisują, nieraz bardzo odbiegające od siebie, poglądy dotyczące funkcji wychowawczej literatury. Otóż: „(...) możliwości wychowawczych książki nie należy ani przeceniać, ani niedoceniać (...)”.⁶³

58 J. Papuzińska, *Współczesne ...*, op. cit., s.221

59 ibidem

60 J. Papuzińska, *Współczesne ...*, op. cit., s. 221

61 ibidem, s. 223

62 S. Szuman, *Wpływ...*, op. cit., s. 206–207

63 J.Papuzińska, *Współczesne... op.cit.*, s. 210

2.2. Wprowadzanie dziecka w świat wartości

W celu lepszego zrozumienia czym jest funkcja wychowawcza literatury, którą opisałam powyżej, a więc wprowadzania dziecka w świat wartości, co jest głównym tematem mojej pracy, należałoby opisać czym jest samo pojęcie wychowania. Ponieważ wychowanie jest tematem bardzo obszernym postaram się opisywać kwestie z nim związane bardzo ogólnie, aby osiągnąć jedynie efekt lepszego zrozumienia mojej pracy.

Wychowanie jest działaniem świadomym mającym na celu organizację sytuacji, w której uwidaczniana będzie interakcja między wychowankiem — czyli osobą wychowywaną, a wychowawcą — czyli podmiotem wychowującym. Działania wychowawcy polegać mają na wywołaniu zaplanowanych „zmian” w osobowości wychowywanej jednostki. Procesy te dotyczą zazwyczaj strony poznawczo — instrumentalnej, jak i emocjonalno — motywacyjnej. Ta pierwsza sfera życia ma ścisły związek przede wszystkim z poznaniem świata otaczającego jednostkę oraz wyuczeniem mechanizmów pozwalających na umiejętne oddziaływanie człowieka na jego otoczenie. Ta druga sfera ma za zadanie kształtowanie światopoglądu i ogólnego stosunku wychowanka do otaczającego go świata zewnętrznego z uwzględnieniem żyjących w nim ludzi (wraz z ich przekonaniami i postawami również tymi dotyczącymi ich systemu wartości, czy w końcu celu ich życia), budując na tej podstawie własne przekonania i kształtując swoją osobowość. Nie możemy zapominać, że całość procesu wychowania zależna jest od wielu czynników. Są to między innymi: osoby i instytucje, takie jak rodzina, nauczyciele, organizacje społeczne, kulturalne i religijne oraz rówieśnicy (bądź w dalszych etapach życia np. współpracownicy); otaczające nas w obecnych czasach massmedia, a także element, o którym często zapominamy, czyli własne wysiłki i doświadczenia człowieka w procesie samokształtowania własnej osobowości. Wincenty Okoń pisząc o wychowaniu podkreśla bardzo ważną kwestię — „ze względu na ogromne znaczenie aktywności własnej wychowanka należałoby całość wychowania pojmować, jako wychowanie przez działalność umysłową, społeczną, wytwórczą pracę artystyczną i zdrowotną”.⁶⁴

W Encyklopedii Powszechnej o wychowaniu pisze się, iż jest to proces społeczny mający za zadanie wprowadzenie człowieka w świat społeczno-kulturalny. Oprócz tego także w wyniku tego procesu dokonywany jest rozwój funkcji nie tylko psychicznych, ale również fizycznych. Dzieje się to głównie poprzez systematyczne przebywanie i aktywne uczestniczenie dziecka w codziennym życiu dorosłych, gdzie ma ono kontakt zarówno z obserwowanymi przez siebie rolami społecznymi, wykonywanymi w jego najbliższym otoczeniu, ale co chyba najważniejsze to jego pierwsze styczności z obserwowanymi, odczuwanymi przez

64 W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s. 466

bliskich emocjami i sposobami ich wyrażania⁶⁵, a co najważniejsze z systemem wartości prezentowanym przez ich najbliższe otoczenie.

Mianem wychowania określane jest często również etap na którym dziecko uczęszcza do przedszkola. Jednak wychowanie przedszkolne to tak naprawdę edukacja przedszkolna, która jest przede wszystkim wspieraniem dziecka w jego wszechstronnym rozwoju tak, aby jak najlepiej przygotować przedszkolaka do etapu edukacji szkolnej.⁶⁶ Ponieważ wiek przedszkolny jest etapem szerokiego rozwoju psychicznego w tym także moralności, podstaw patriotyzmu oraz światopoglądu małego człowieka, to też nauczanie na tym etapie rozwoju wychodzi niejako naprzeciw potrzebom dziecka, wplatając w edukację bardzo wiele działań wychowawczych mających na celu:

1. Wsparcie dziecka w kształtowaniu i rozwijaniu zdolności dziecka wraz z rozwijaniem czynności intelektualnych potrzebnych zarówno w dalszych etapach edukacji, jak i w życiu codziennym.⁶⁷ Możemy więc mówić w tym punkcie poniekąd o wychowaniu estetycznym, czyli o ogóle działań wychowawczy bądź środowiska wychowującego, mających na celu poszerzenie bądź rozbudzenie życia uczuciowego jednostki wraz z pogłębianiem jej własnej aktywności twórczej wykorzystywanej przez nią na późniejszym etapie do kontaktów z różnymi dziedzinami sztuki. Do tego celu wykorzystuje się tu wartości estetyczne i artystyczne.⁶⁸
2. Pogłębianie orientacji dziecka w rozróżnianiu dobra i zła, mające za zadanie nauczenie dziecka kulturalnego odnoszenia się do drugiej osoby, zgodnej zabawy i wytrwałej nauki.⁶⁹ Te działania możemy nazwać wychowaniem moralnym, czyli kształtowaniem wrażliwości na wartości moralne, a także ściśle z nimi powiązanymi postawami własnymi jednostki oraz motywacjami powodującymi zachowanie jednostki dostosowane do pełnionych przez nie ról społecznych oraz uczciwości, sprawiedliwości czy socjalizacji.⁷⁰
3. Wspomaganie kształtowania odporności emocjonalnej u dziecka, co oznacza uczenie go racjonalnego podejścia do nowych lub trudnych sytuacji oraz radzenia sobie z porażkami bądź towarzyszącym człowiekowi stresem.⁷¹ Będzie to więc połączenie wychowania umysłowego — będącego kształtowaniem poprawnych motywacji, poglądów oraz zachowań doty-

65 Mała Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1971, wyd. PWN, s.1163

66 A.Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011, wyd. Erica, s. 9

67 *ibidem* s.111

68 W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s. 468

69 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, op. cit., s.111

70 W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s. 468–469

71 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, op. cit. s.111

czących nauki i pracy umysłowej, a także stosunkiem do pracy umysłowej⁷² z wychowaniem zdrowotnym, którego jednym z elementów jest kształtowanie osiągania przez człowieka stanu zdrowia, umożliwiającego mu życie twórcze, społeczno-ekonomicznie⁷³, gdzie dużą rolę odgrywa samopoczucie jednostki, na które ogromny wpływ ma stres, nieumiejętność godzenia się z porażkami i nieumiejętne przeżywanie odnoszonych sukcesów.

4. Kształtowanie zachowań społecznych niezbędnych do utrzymywania poprawnych relacji interpersonalnych⁷⁴ — uczenie dziecka zachowań społecznie akceptowalnych, umożliwiających mu utrzymywanie poprawnych kontaktów zarówno z rówieśnikami jak i osobami dorosłymi. Osiągamy to dzięki wychowaniu zespołowemu, gdzie proces wychowania odbywa się za pośrednictwem grupy i wzajemnych relacji w niej panujących czy pracy zespołowej.⁷⁵
5. Kształtowanie u dzieci troski o ich zdrowie, polegające również na uświadomieniu dziecku wagi odgrywanej przez systematyczne ćwiczenia fizyczne i gimnastykę.⁷⁶ W tym punkcie także mamy do czynienia z wychowaniem zdrowotnym.
6. Rozwijanie światopoglądu dziecka wraz ze wspieraniem go w budowaniu własnej hierarchii wartości.⁷⁷ Tu pojawia nam się wychowanie moralne jednostki.
7. Budowanie u dzieci świadomości przynależności społecznej czyli uświadomienie dziecku, iż mimo jego odrębności, jako jednostki wchodzi w skład pewnej całości na przykład rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej, wspólnoty narodowej lub religijnej itp.⁷⁸ Mówimy tu więc również o połączeniu dwóch „elementów” czy „dziedzin” wychowania, to jest wychowania środowiskowego przedstawianego, jako pracy wychowawczej, mającej na celu kształtowanie u dziecka postawy identyfikowania się go ze środowiskiem⁷⁹ oraz wychowania patriotycznego, będącego pobudzeniem przywiązania i miłości do własnej ojczyzny.⁸⁰

72 W. Okoń, Nowy..., op. cit., s. 469–470

73 ibidem, s. 470

74 A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika..., op. cit., s.111

75 W. Okoń, Nowy..., op. cit., s. 472

76 A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika ..., op. cit., s.111

77 ibidem

78 ibidem

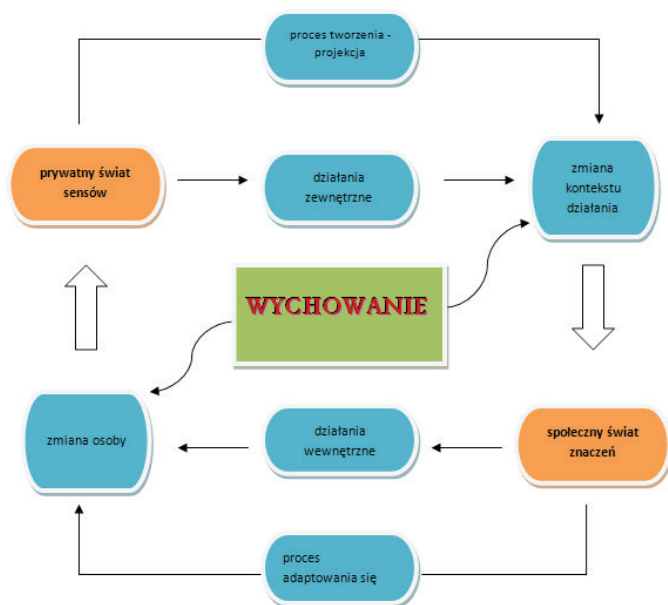
79 W. Okoń, Nowy..., op. cit., s. 471

80 ibidem, s. 469

Wychowanie jest jednym z najważniejszych oddziaływań jakie wpływają na człowieka w czasie całego jego życia.⁸¹

Jan Sterlau pisząc o wychowaniu jako „czynniku zmiany indywidualnej i społecznej” stworzył rycinę którą przedstawiam na następnej stronie. Przedstawia ona wychowanie jako działalność charakteryzującą się podwójną formą interweniowania, dotyczącą zarówno sfery prywatnej jak i społecznej, a więc zmiany wprowadzane przez wychowawcę mają wpłynąć na obie te rzeczywistości. Praca nad jednostką zmieniając ją samą niesie też konsekwencje w postaci zmian społecznych.⁸²

Schemat 3. Wychowanie jako bodziec wpływający na rozwój człowieka — Za Janem Sterlau⁸³



Podsumowując możemy powiedzieć, że proces wychowania nie jest jedynie wpływem (czyli działaniem), ani efektem wpływu wychowawcy na wychowanka, czyli formą doznawania, a połączeniem obu tych form, czyli zarazem działaniem i doznawaniem.⁸⁴

81 J. Sterlau, Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, t. 3, Gdańsk 2008, wyd. GWP, s. 233–234

82 J. Sterlau, Psychologia. Podręcznik ..., op. cit., s. 233–234

83 ibidem

84 B. Śliwerski. Wychowanie. Pojęcia, znaczenia, dylematy, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak — Walczak, Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, t. 1, Gdańsk 2007, wyd. GWP, s. 17

2.2.1. Pojęcie wartości

W różnych dziedzinach naukowych pojęcie wartości rozumiane jest w inny sposób. I tak w filozofii — czyli nauce starającej się poznać zasady bytu, jego istotę i strukturę oraz wszelkie prawa, które rządzą człowiekiem, społeczeństwem w którym żyje i przyrodą która go otacza⁸⁵ — wartości definiuje jako to, co jest dla nas cenne, warte naszego zabiegania o to. Jednak musimy pamiętać, że nie jest to tylko to, czego pragniemy, a co za tym idzie chcielibyśmy posiadać, ale też to, co już mamy (to co osiągnęliśmy do tej pory).⁸⁶ W dziale filozofii zwanym aksjologią — czyli nauką o wartościach — owa wartość jest podstawowym kryterium.⁸⁷ Nauki socjologiczne przez wartości rozumieją rzeczy i idee w odniesieniu do których człowiek przejawia szacunek, a także chce posiadać tę rzecz lub obiekt ideowy. Potrzeba ta pojawia się ze względu na rolę, jaką ma on odgrywać w jego życiu.⁸⁸ W pedagogice słowo wartość może przybierać dwa odmienne znaczenia. Pierwsze z nich mówi o postawie oceniającej, a więc wartościującej rzeczy. Druga zaś o wartościach mówi jako o przypisywaniu cech różnym rodzajom nauk niejako hierarchizując ich ważność, przydatność w dalszym życiu.⁸⁹ Wincenty Okoń w swoim opisie hasła wartość ujmuje również ocenę wysiłku i pracy włożonej w daną rzecz lub obiekt ideowy, dzięki czemu możemy ocenić stopień wartości, jaką w naszych oczach ma np. obraz czy zdobycie dyplomu naukowego.⁹⁰ Inne definicje wartości odnajdujemy w naukach ekonomicznych, etnograficznych czy antropologicznych.⁹¹

Wartości są podstawą każdej kultury dając społeczeństwu pewien wyznacznik sensu i celu życia oraz pewną wskazówkę w kontaktach interpersonalnych. W pewnym sensie to właśnie wartości „budują” normy postępowania zakodowane w danej kulturze. W zależności od tego jaka to kultura, takie będą wartości i normy zachowań będą od siebie odbiegały, często mogą także być wzajemnymi przeciwieństwami. Tak na przykład w krajach europejskich duży nacisk stawiany jest na monogamię, a więc jedną z podstawowych wartości byłaby tu wierność, natomiast w kulturze chociażby bliskiego wschodu prym wiodą związki poligamiczne, a więc wierność partnerowi nie będzie miała racji bytu.⁹²

85 W. Kopaliński, *Słownik...*, op. cit., s. 171

86 D. Julia, *Słownik filozofii*, Katowice 1992, wyd. Książnica, s.360

87 B. Petrozolin-Skowrońska (red.) , *Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 6, Warszawa 1997, wyd. PWN, s.664

88 J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, wyd. PWN, s. 97

89 J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, USA 1916, wyd. Książka i wiedza, s. 265–266

90 W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s. 453

91 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, wyd. Impuls, s. 95

92 A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2007, wyd. PWN, s. 44–45

Wiesław Andrukowicz wartość określa jako „to, co chcemy”. Podkreśla On jednak słusznie, że człowiek jest bardzo zmienny. Oznacza to, że raz chce czegoś, jednak po jakimś czasie to czego chciał wcześniej przestaje już być obiektem jego zainteresowań i chce już zupełnie czegoś innego. Dodatkowo nasze odczucia oraz to czego chcemy nie zawsze się pokrywają — „ (...) raz chcemy tego co przyjemne, ale jednocześnie niepożyteczne raz tego, co pożyteczne, ale nieprzyjemne.”⁹³

2.2.2. Klasyfikacja wartości

W literaturze spotykamy się z różnymi klasyfikacjami wartości. Niektóre są do siebie mocno zbliżone, inne jednak przedstawiają zupełnie inne formułowanie grup wartości. Dla zobrazowania sposobów rozróżniania i klasyfikowania wartości, w poniższych tabelach przedstawiam kilka z nich.

Tabela 1. Klasyfikacja wartości

Klasyfikacja wartości w ujęciu Józefa Pietera ⁹⁴		
WARTOŚCI ETYCZNE	✓	dobro
	✓	prawda
WARTOŚCI ESTETYCZNE	✓	piękno
WARTOŚCI GOSPODARCZE	✓	dobra materialne

Klasyfikacja wartości w ujęciu Wacława Mejbauma ⁹⁵		
WARTOŚCI UŻYTKOWE	✓	zdobycz
	✓	zwycięstwo
	✓	plon
	✓	skarb
	✓	dorobek
WARTOŚCI INSTRUMENTALNE	✓	męstwo
	✓	odpowiedzialność
	✓	sumienność
	✓	dokładność

93 W. Andrukowicz, Świat wartości w perspektywie różnorodnej, w: Wybrane problemy współczesnej humanistyki, red. K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska, Szczecin 2010, wyd. SSW Collegium Balticum, s.209

94 J. Pieter, Oceny i wartości, Katowice 1973, wyd. Śląsk, s. 31–35

95 W. Mejbaum, Człowiek w świecie wartości, Szczecin 2000, wyd. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 110–112

Klasyfikacja wartości w ujęciu Ryszarda Jedlińskiego ⁹⁶		
WARTOŚCI TRANSCENDENTALNE	✓ ✓ ✓ ✓	Bóg, świętość, wiara, zbawienie.
WARTOŚCI UNIWERSALNE	✓ ✓ ✓	dobro, prawda, szacunek.
WARTOŚCI POZNAWCZE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	wiedza, mądrość, otwartość, wykształcenie, refleksyjność.
WARTOŚCI MORALNE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, zaufanie, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerłość, uczciwość, wierność.
WARTOŚCI SPOŁECZNE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, akceptacja, wolność, rodzina.

96 Za: M. Łobocki, Teoria..., op. cit., s. 101–102

WARTOŚCI WITALNE	✓ ✓ ✓ ✓	siła, sprawność, zdrowie, życie.
WARTOŚCI PRAGMATYCZNE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	praca, niezależność, spryt, talent, zdolności.
WARTOŚCI PRESTIŻOWE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	kariera, sława, władza, dostatek, majątek, pieniądze.
WARTOŚCI HEDONISTYCZNE	✓ ✓ ✓ ✓	radość; zabawa; spokój; bezpieczeństwo;
WARTOŚCI ESTETYCZNE	✓	piękno.

Klasyfikacja wartości w ujęciu Shaloma Schwartz⁹⁷

WARTOŚCI DOTYCZĄCE HIERARCHII SPOŁECZNEJ	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	majątność; prestż społeczny; władza; wpływy; stronienie od popularności;
WARTOŚCI DOTYCZĄCE KONSERWATYZMU	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	bezpieczeństwo narodowe; zdyscyplinowanie społeczeństwa; wzajemne świadczenie usług poważanie ludzi w podeszłym wieku troska o pozytywną renomę samozdyscyplinowanie schludność

97 K. Ostrowska, Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii, Warszawa 2008, wyd. Fraszka Edukacyjna, s. 158

WARTOŚCI DOTYCZĄCE KONSERWATYZMU c.d.	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	religijność poczucie obowiązku wybaczenie uznanie tradycji i jej kontynuowanie mądrość życia
WARTOŚCI DOTYCZĄCE HARMONII	✓ ✓ ✓	brak wojen piękno otaczającej natury poszanowanie i ochrona środowiska
WARTOŚCI DOTYCZĄCE WIĘZI PARTNERSKICH	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	równość obywateli uczciwość społeczna wsparcie i pomoc szczerłość i wierność afirmacja z losem
WARTOŚCI DOTYCZĄCE AUTONOMII INTELEKTUALNEJ	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	chęć chłonięcia wiedzy poszerzanie horyzontów otwarty umysł spryt wolność
WARTOŚCI DOTYCZĄCE AUTONOMII EMOCJONALNEJ	✓ ✓ ✓ ✓	radość życia ekscytujące życie życie urozmaicone przyjemność
WARTOŚCI DOTYCZĄCE INDYWIDUALNYCH SPRAWNOŚCI	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	zdolności i talent samostanowienie ambicja górowanie and innymi posiadanie sukcesów pewność siebie

Klasyfikacja wartości w ujęciu Janusza Hoplewicza⁹⁸

WARTOŚĆ NADRZĘDNA	✓	Bóg.
WARTOŚCI TRANSCENDENTALNE WYCHOWANIA	✓ ✓ ✓ ✓ ✓	miłość; dobroć; życzliwość; ufność; rozwaga;

WARTOŚCI TRANSCENDENTALNE WYCHOWANIA c.d.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ mądrość; ✓ dzielność; ✓ sumienność; ✓ hojność; ✓ wspaniałomyślność; ✓ odwaga; ✓ cierpliwość; ✓ konsekwencja; ✓ pokora; ✓ uczciwość; ✓ altruizm.
WARTOŚCI NATURALNE WYCHOWANIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ szacunek dla człowieka; ✓ godność człowieka; ✓ dojrzałość intelektualna; ✓ dojrzałość emocjonalna; ✓ tolerancja;
WARTOŚCI ETYCZNE WYCHOWANIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ wychowanie; ✓ nauczanie; ✓ kształcenie; ✓ umiejętności dydaktyczne; ✓ bycie przykładem; ✓ kontaktowość; ✓ przyjaźń; ✓ koleżeństwo; ✓ więzy; ✓ solidarność; ✓ pomoc; ✓ służba; ✓ fachowość; ✓ braterstwo; ✓ opieka.

Klasyfikacja wartości w ujęciu Milтона Rokeacha⁹⁹	
WARTOŚCI OSTATECZNE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ bezpieczeństwo kraju i rodziny; ✓ prawdziwa miłość; ✓ dostatnie życie;

99 K. Ostrowska, Psychologia..., op. cit., s. 157

WARTOŚCI OSTATECZNE c.d.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ <p>mądrość życiowa; poczucie dokonania; pokój na świecie; przyjaźń; stoicyzm; brak podziałów; radość i przyjemność z życia; szacunek; talent; wolność; darowanie win; dążenie do zbawienia; brak monotonii;</p>
WARTOŚCI INSTRUMENTALNE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ <p>duma; dążenie do celu; czystość; otwartość umysłu; miłość; logika; niezależność; posiadanie wyobraźni; odpowiedzialność; odwaga; opanowanie; szerokość horyzontów; pogodność pomocność; posłuszeństwo; uczciwość; uprzejmość; uzdolnienia; wybaczenie.</p>

Klasyfikacja wartości według Marii Ossowskiej¹⁰⁰

WARTOŚĆ NAJWYŻSZA	✓ Bóg;
-------------------	--------

WARTOŚCI ZWIĄZANE	✓ ✓ ✓ ✓	świętość; dobro; prawda; piękno;
WARTOŚCI MIĘKKIE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	miłość; życzliwość; braterstwo; tolerancja; humanizm; opiekuńczość;
WARTOŚCI ORGANIZUJĄCE ŻYCIE ZBIOROWE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	odpowiedzialność; wzajemność; pomocność; sprawstwo; solidarność; morale; ofiarność; współdziałanie;
WARTOŚCI OSOBISTE/ ZDOBIĄCE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	sprawiedliwość; godność; skromność; prawdomówność; odwaga; lojalność;
WARTOŚCI PRAKTYCZNE	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓	sumienność; pracowitość; dokładność; metodyczność; rzutkość; przezorność; wstrzemięźliwość; roztropność; wytrwałość; oszczędność; umiarkowanie; zapobiegliwość.

3. Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Chcąc w dalszej części mojej pracy opisywać wpływ literatury na zachowanie dziecka, należałoby przede wszystkim opisać pokrótce stadia rozwoju dziecka od 0 do 11 lat, skupiając szczególną uwagę na rozwoju emocjonalnym, społecznym oraz moralnym.

Definicje słownikowe rozpatrują rozwój dziecka jako:

1. Według Leksykonu Pedagogiki — to okres dzieciństwa charakteryzujący się szczególnie wzmożoną przemianą materii, prowadzącą do rozrostu i dojrzewania tkanek, narządów i układów, usprawniając ich czynność, z nieodłącznym wpływem na ściśle powiązany z rozwojem fizycznym — rozwój psychiczny, będący kolejnymi przemianami świadomości człowieka i jego zachowań, w którym rozwijają się samodzielność, odpowiedzialność i nieegoistyczne odczuwanie i pojmowanie otaczającego go świata, a co za tym idzie — działanie.¹⁰¹
2. Według Słownika Pedagogicznego — rozwój to zmiany zarówno ilościowe jak i jakościowe zachodzące w podmiocie lub przedmiocie pod wpływem wzajemnego oddziaływania na siebie czynników zarówno wewnątrzpodmiotowych / wewnątrzprzedmiotowych jak i środowiskowych. Podzielony jest on na trzy kategorie:
 - a. rozwój fizyczny — zmiany zachodzące w ciele, a przede wszystkim we wzroście i wadze oraz „jakości” tkanek i ustrojów.
 - b. rozwój moralny — zmiany zachodzące w rozpoznawaniu przez człowieka dobra i zła oraz przewidywanie konsekwencji czynów. W rozwoju moralnym wyróżnić można cztery stadia:
 - amoralizm, jak sama nazwa wskazuje brak reakcji na moralność w otoczeniu;
 - heteronomię moralną, zdolność oceny postępowania zarówno swojego jak i innych ludzi oraz chęć naśladowania nawyków osób dorosłych;
 - autonomię moralną, kierowanie się wrażliwością moralną, a nie konsekwencjami płynącymi ze strony rodziców (opiekunów) czy nauczycieli;
 - ideowość moralną, postępowanie jednostki według własnej hierarchii moralnej.
 - c. rozwój psychiczny — czyli kolejne przekształcenia psychiki i zachowań człowieka.¹⁰²

W poniższej tabeli przedstawiony jest również rozwój dziecka według Jana Sterlau.¹⁰³

101 B. Milerski, B. Śliwerski (red.), PWN Leksykon... , op. cit., s. 51, 193

102 W. Okoń, Nowy..., op. cit., s. 360–361

103 J. Sterlau, Psychologia. Podręcznik akademicki, Podstawy psychologii, T.1, Gdańsk 2008, wyd. GWP, s. 287–309

Tabela 2. Rozwój dziecka według Jana Sterlau

STADIUM ŚREDNIEGO DZIECIŃSTWA	Od 3 do 6 r.ż.	Ogólna charakterystyka okresu rozwojowego
		<p>Następuje szerokokorozumiany rozwój sprawności motorycznych jak i umiejętności orientowania się w przestrzeni.</p> <p>Ewoluuje myślenie oparte na wyobrażeniach. Zmianie ulegają również kontakty z rówieśnikami. Dzieje się tak ze względu na tworzenie się umysłowej reprezentacji.</p>
		Rozwój emocjonalno — społeczny
		<p>U dziecka w tym okresie rozwija się funkcja symboliczna (przeradzająca się następnie w zabawę symboliczną), polegająca na zdolności zastępowania sobie nieobecnych lub niedostępnych przedmiotów i zjawisk symbolami oraz znakami, czyli odkrycie przez dziecko możliwości „modyfikowania relacji między elementami oznaczanymi a elementami oznaczającymi”.</p> <p>To również czas idioplastyki, schematu i realizmu intelektualnego — wraz z realizmem wizualnym. Pojawiają się tzw. Dziecięce Teorie Umysłu czyli teorie przyczynowo — wyjaśniające pozwalające dziecku na dokładniejsze zrozumienie otaczającego go świata i zachowań innych ludzi.</p> <p>Rozwój emocjonalny polega tu przede wszystkim na opanowaniu umiejętności rozumienia emocji (zarówno swoich jak i cudzych), jak i regulowanie ekspresji swoich emocji oceniając też przyczyny konkretnych reakcji. Dziecko mówi już o swoich uczuciach oraz dotyczących ich refleksjach. Nabywane są w tym okresie tzw. umiejętności zaradcze pozwalające dziecku na manipulację zachowaniami i emocjami innych ludzi pokazując im swoje emocje. Wykształca się również umiejętność pocieszania drugiej osoby i pomocy jej. Zależy to jednak od poziomu rozwoju poznawczego, językowego, a także doświadczeń własnych dziecka.</p> <p>Socjalizacja charakteryzuje się głównie wzrostem umiejętności społecznych. Jest to szczególnie zauważalne podczas dziecięcych zabaw oraz podejmowaniu przez dzieci interakcji i współpracy. Nawiązują się pierwsze przyjaźnie. Są one nietrwałe, ponieważ opierają się one na wspólnej zabawie czy dzieleniu się zabawkami.</p>

STADIUM PÓŹNEGO DZIECIŃSTWA	Od 6 do 11 r.ż	Ogólna charakterystyka okresu rozwojowego
		<p>Pojawia się zmiana poziomu procesów myślenia i ich przejście na „wyższy” — operacyjny — poziom. Charakterystyczne dla tego okresu rozwojowego jest również nabycie umiejętności kierowania się zasadami i regułami oraz świadomość sankcji grożących za łamanie owych zasad.</p> <p>To także czas tworzenia uporządkowanego obrazu własnej osoby z uwzględnieniem zróżnicowanych cech ją charakteryzujących.</p>
		Rozwój emocjonalno — społeczny
		<p>Późne dzieciństwo to szczególnie szeroko rozumiany rozwój poznawczy. W tym obszarze aktywność dziecka staje się dowolna, selektywna i systematyczna.</p> <p>Poznanie moralne dotyczy tu przede wszystkim stosunku dziecka do wymogów społeczeństwa — norm społecznych, nakazów i zakazów.</p> <p>Rozwój społeczny ulega intensywnym zmianom spowodowanym głównie wejściem dziecka w społeczną grupę formalną jaką jest klasa szkolna. Przyjaźnie również stają się trwalsze ponieważ opierane są już również na wzajemnym wsparciu i zaufaniu. To również wspólne zainteresowania i podobieństwo cech osobowościowych.</p> <p>U uczniów zaznacza się silnie również zainteresowanie różnymi formami aktywności — między innymi. sportem czy czytelnictwem.</p>

II Metodologiczne podstawy badań

W tym rozdziale zaprezentuję cel prowadzonych przeze mnie badań i ich przedmiot, przedstawię problemy, a także ich zmienne oraz wybraną w mojej pracy metodę badawczą wraz z jej technikami i narzędziami. Omówię również organizację i obszar badań. W tym celu opiszę hasła i definicje mające związek z metodologią badań. Na początku jednak wyjaśnię czym zajmuje się dziedzina nauki zwana metodologią.

Metodologią badań pedagogicznych nazywamy naukę zajmującą się wszelkimi sposobami działania zmierzającymi do ustalenia, iż pedagogika ma charakter nauki zajmującej się głównie odnajdywaniem prawidłowości procesu wychowawczego wraz z zależnościami między zmiennymi ogółu składników tego procesu. Regułami cechującymi takie postępowanie są ogólne zasady mające za zadanie ułatwienie prowadzenia tego typu dochodzenia naukowego.¹⁰⁴

Wincenty Okoń metodologię definiuje: „nauka o metodach działalności naukowej, obejmującej sposoby przygotowania i prowadzenia badań naukowych oraz opracowania ich wyników”.¹⁰⁵

Dylematem, który pojawił się na początku moich przygotowań do prowadzenia badań było pojawiające się pytanie czy badać fakty, czy jednak zbadane powinny być sądy o faktach,¹⁰⁶ to znaczy czy w moim przypadku powinnam badać wychowawczą funkcję literatury dla dzieci, czy może poglądy rodziców i nauczycieli dotyczące owego wpływu. Zdecydowałam się jednak, tak jak wskazuje temat mojej pracy, na zbadanie określonej literatury i ocenienie jej możliwego znaczenia w wychowaniu dziecka zarówno w wieku przedszkolnym jak i młodszym wieku szkolnym.

1. Cel i przedmiot badań

Cel badań nad edukacją przez różnych autorów definiowany jest w różny sposób, mając jednocześnie odmienne podziały, i tak na przykład Jerzy Brzeziński za Janem Suchem mówi o celach wewnętrznych i zewnętrznych, gdzie wewnętrzne są celami stawianymi sobie przez badacza w jego pracy naukowej, natomiast zewnętrzne wynikają z funkcji pełnionej w społeczeństwie przez naukę.¹⁰⁷

104 M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003, wyd. Impuls, s. 13–14.

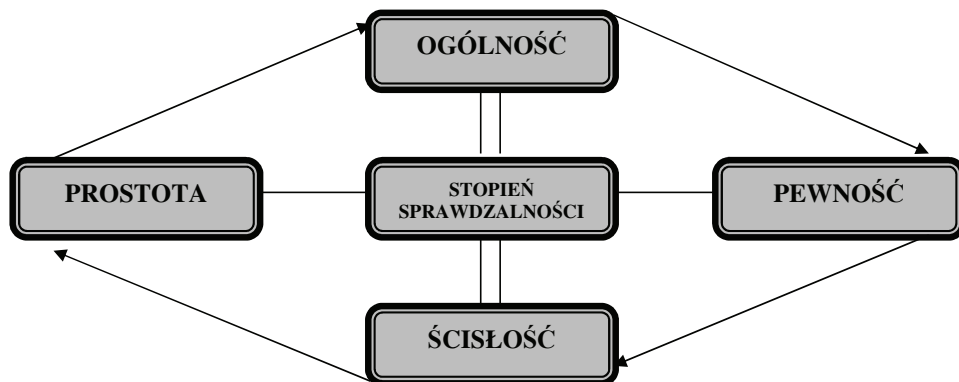
105 W. Okoń, *Nowy...*, op. cit., s.248.

106 T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, wyd. Żak, s. 7.

107 J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980, PWN, s.6.

Oto schemat ilustrujący zależności pomiędzy wymienionymi wyżej celami według Jana Sucha.

Schemat 4. Zależności pomiędzy celami badań — Za Janem Suchem¹⁰⁸



Według Wiesława W. Kubielskiego i Elżbiety Błaszczuk-Kubielskiej jest to rodzaj planowanego rezultatu, do którego dochodzimy poprzez prowadzoną przez nas działalność badawczą. Wyróżniane są tu także trzy cele badań: teoretyczne — stanowiące ogólnikowe założenie będące następnie weryfikowane w dalszych etapach pracy naukowej, czyli jest to cel dotyczący „...poznania pewnych założeń badanych zjawisk, a w konsekwencji przyczynia się do wzbogacenia teorii”; praktyczne — będące doskonaleniem praktycznej strony badań, uwzględniając również zapotrzebowanie społeczne i poznawcze — mające za zadanie opisanie, wytłumaczenie oraz przewidywanie różnego rodzaju zjawisk pedagogicznych.¹⁰⁹

Kolejną definicję przedstawia Krzysztof Rubacha przedstawiając cel badań naukowych jako „wyjaśnienie, przez które rozumie się szacowanie związków między badanymi zjawiskami”.¹¹⁰

Na podstawie powyższych definicji stworzyłam tą, którą będę posługiwała się w niniejszej pracy.

Cel badań zdefiniuję tu jako rezultat który chcę osiągnąć prowadząc badania, dzieląc ów cel na wewnętrzny oraz zewnętrzny, gdzie z celu wewnętrznego chciałabym wyłonić dwa podcele — teoretyczny (funkcja wychowawcza literatury) oraz poznawczy (literatura dla dzieci), a w zewnętrznym — praktyczny (wpływ wybranych pozycji literatury na wychowanie dziecka).

108 Za: J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Poznań 1973, wyd. UAM, s. 18.

109 W. W. Kubielski; E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy postępowania badawczego w pedagogice empirycznej i ich charakterystyka*, Szczecin 2010, wyd. SSW Collegium Balticum, s. 18–20.

110 K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2011, wyd. Łośgraf, s. 15.

Cel moich badań będzie więc brzmiał: Poznanie, jakie wartości niesie współczesna literatura przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Przedmiotem badań nazywamy różnego rodzaju zjawiska, wycinki rzeczywistości zawierające się w problematyce pedagogiki i jej subdyscyplinach. Mogą być nim tak samo cechy warunkujące dane zachowanie, jego przyczyny, a także czynniki środowiskowe oraz sytuacje mające na nie wpływ.¹¹¹

„Przedmiotem badań pedagogicznych jest pewne zjawisko mieszczące się w problematyce teorii i praktyki danej subdyscypliny pedagogicznej i wyodrębnione w celach badawczych”.¹¹²

Albert W. Maszke określa przedmiot badań jako obszerny z racji obejmowania podstaw teoretycznych oraz działań praktycznych związanych z regułami i zasadami badań. Ma on na celu doprowadzenie do uzyskania odpowiedzi na postawione pytanie.¹¹³

Podsumowując kwestię przedmiotu badań, wyłonienie go jest niezwykle ważną kwestią przy prowadzeniu jakichkolwiek działań badawczych, ponieważ ma on za zadanie doprowadzić badacza do wyłonienia wniosków płynących z badań.

Przedmiot badań w mojej pracy to: Wartości niesione przez współczesną literaturę dla dzieci.

2. Problem badawczy, zmienne i wskaźniki

Brzeziński ujmuje problem jako wynik następujących zabiegów:

- a) dokonania przeglądu faktów
- b) rozpoznania problemu
- c) postawienie problemu — sformułowanie pytania¹¹⁴

Problem badawczy pojawia się w chwili kiedy zauważamy, że w porównaniu do stanu rzeczywistego w jakiejś kwestii, związanej z obszarem badań, nasza wiedza jest niekompletna lub chociaż nieprecyzyjna, czasami nawet błędna. Dokładamy więc wszelkich starań aby precyzyjnie ująć problem, tak aby wyczerpać temat oraz uzupełnić luki w naszej wiedzy.

Owemu problemowi można przypisać różne znaczenia, od potocznego, mówiącego o zadaniu, które należy rozwiązać, przez dydaktyczne, będące potrzebą posiadania dogłębnej wiedzy na istniejący, ale bliżej nam nieznanym temat, po

111 W. W. Kubielski; E. Błaszczyk-Kubielska, *Etapy...*, op. cit., s. 13.

112 J. Gnitecki, *Mwrtodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Poznań 2007, wyd. NPTP, s. 78

113 A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, wyd. UR, s. 45

114 J. Brzeziński, *Elementy ...*, op. cit., s.10.

znaczenie naukowe będące odzwierciedleniem braku obiektywnej wiedzy. „Formułując problem badawczy wyznaczamy jednocześnie pewne ramy jego rozwiązania”¹¹⁵

Problemem badawczym według Tadeusza Pilcha jest dokładne wyłonienie z tematu badań — pytań mających wyczerpywać wiedzę z danego zagadnienia, zawarcie najważniejszych związków pośród zmiennych, a także obowiązek formułowania pytania w sposób pozwalający na wydobycie zarówno wartości praktycznej jak i rozstrzygalność empiryczną.¹¹⁶

Według Kazimierza Żegnałka moment postawienia problemów badawczych jest kluczowy, ponieważ to właśnie na ten etap przypada rozpoczęcie właściwych badań. Problem naukowy definiuje On jako „subiektywne odzwierciedlenie obiektywnego braku wiedzy na dany temat”.¹¹⁷

Mieczysław Łobocki o problemie mówi w bardzo prosty sposób — „problem badawczy jest zwykle uszczegółowieniem celu badań”¹¹⁸

Józef Pieter mówi, iż „Twórcza praca uczonego polega na rozwiązywaniu problemów”.¹¹⁹

Chcąc jak najlepiej i jak najrzetelniej przeprowadzić badania zadałam sobie, za Wiesławem Kubielskim i Elżbietą Błaszczyk-Kubielską, trzy podstawowe pytania: Co jest i w jaki sposób funkcjonuje? Dlaczego jest właśnie tak? Jak w rzeczywistości powinno być?¹²⁰

W mojej pracy wyłoniłam następujące problemy badawcze:

Problem główny:

Jakie wartości prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?

Problemy szczegółowe:

1. Jakie wartości transcendentalne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
2. Jakie wartości uniwersalne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
3. Jakie wartości estetyczne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?

115 W. W. Kubielski; E. Błaszczyk-Kubielska, *Etapy ...*, op. cit., s. 21–22.

116 T. Pilch, *Zasady...*, op. cit., s.25

117 K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*, Warszawa 2010, wyd. Comandor, s. 58–59.

118 M. Łobocki, *Metody...*, op. cit., s. 21

119 J. Pieter, *Zarys metodologii pracy naukowej*, Warszawa 1975, wyd. PWN, s. 30.

120 W. W. Kubielski; E. Błaszczyk-Kubielska, *Etapy ...*op. cit., s. 19

4. Jakie wartości poznawcze prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
5. Jakie wartości moralne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
6. Jakie wartości społeczne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
7. Jakie wartości witalne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
8. Jakie wartości pragmatyczne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
9. Jakie wartości prestiżowe prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?
10. Jakie wartości hedonistyczne prezentowane są we współczesnej literaturze dla dzieci?

Tadeusz Pilch i Teresa Bauman uważają, że w każdym zdarzeniu można znaleźć kilka cech konstytutywnych, które w metodologii nazywamy zmiennymi. Zdefiniowanie i wyłonienie zmiennych ma na celu sprecyzowanie postawionych, na wcześniejszym etapie prowadzonych badań, problemów naukowych.

Zmienne w przypadku tego typu badań podzielić można na dwie grupy to jest:

a) zmienna niezależna — mogąca być przedmiotem poddanym manipulacji w trakcie badań, mająca postać czynnika będącego: działaniami typu wychowawczego, dydaktycznego lub wychowawczo — dydaktycznego (w przypadku tej pracy), zjawiskiem czy też wyznacznikiem;

b) zmienna zależna — nie pozwalająca na bezpośrednią manipulację, jest czynnikiem ulegającym zmianom pod wpływem zmiennej niezależnej.¹²¹

Krzysztof Rubacha zmienną definiuje w bardzo prosty sposób — „Musimy nazwać to, co chcemy badać”. Określa On zmienną jako zbiór wszystkich wartości przyjmowanych przez badany obiekt w całej jego populacji. Informuje nas również o posiadaniu przez poprawnie sformułowaną zmienną dwóch cech to jest:

- wartości zmiennej nie mogą posiadać żadnego elementu wspólnego,
- wartości zmiennej zawsze muszą wyczerpująco określać wszelką ich liczbę¹²²

Wskaźniki to według Wiesława Kubielskiego i Elżbiety Błaszczuk-Kubielskiej cechy, zdarzenia bądź też zjawiska dzięki którym możemy określić generowanie się zjawiska będącego przedmiotem naszych badań. To także „wyraz określonej zmiennej”.¹²³

121 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, wyd. Żak, s. 50–52

122 K. Rubacha, *Metodologia ...*, op. cit., s. 42.

123 W. W. Kubielski; E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy ...*, op. cit., s. 46.

Krzysztof Rubacha przypomina, iż wskaźnik jest zjawiskiem obserwowalnym, a jego zadaniem jest identyfikowanie zmiennych niebędących obserwowalnymi.¹²⁴

Zmienną globalną w mojej pracy są: Wartości prezentowane przez autorów we współczesnej literaturze przeznaczonej dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w procesie wychowania poprzez literaturę.

Zmienne szczegółowe wraz z ich wskaźnikami przedstawię w formie tabeli za Ryszardem Jedlińskim.¹²⁵

Na początku jednak chciałabym przedstawić definicję zmiennych szczegółowych.

1. Wartości transcendentalne — w swojej pracy przyjąłem, że przez wartości transcendentalne, czyli wychodzące poza granice doświadczania zmysłowego będę rozumiała zagadnienia takie jak:
 - Bóg,
 - świętość,
 - wiara,
 - zbawienie.
2. Wartości uniwersalne — w swojej pracy przyjąłem, że przez wartości uniwersalne, czyli inaczej mówiąc powszechne będę rozumiała zagadnienia takie jak:
 - dobro,
 - prawda,
 - szacunek.
3. Wartości estetyczne — w swojej pracy przyjąłem, że przez wartości estetyczne, czyli odpowiadające kanonom i regułom piękna będę rozumiała zagadnienie takie jak:
 - piękno.
4. Wartości poznawcze — w swojej pracy przyjąłem, że przez wartości poznawcze, czyli służące eksplorowaniu świata zarówno fizycznie, jak i poprzez poszerzanie i modyfikowanie wiedzy o nim, będę rozumiała zagadnienia takie jak:
 - wiedza,
 - mądrość,
 - otwartość,
 - wykształcenie,
5. Wartości moralne — w swojej pracy przyjąłem, że przez wartości moralne będące ogółem norm, zasad i wzorców postępowania panujących w danym środowisku, będę rozumiała zagadnienia takie jak:

124 K. Rubacha, *Metodologia ...*, op. cit., s. 54

125 M. Łobocki, *Teoria...*, op. cit., s. 101–102

- bohaterstwo,
 - godność,
 - honor,
 - miłość,
 - przyjaźń,
 - zaufanie,
 - odpowiedzialność,
 - sprawiedliwość,
 - skromność,
 - szczerść,
 - uczciwość,
 - wierność.
6. Wartości społeczne — w swojej pracy przyjął, że przez wartości społeczne, a więc panujące w zbiorowości złożonej z różnych warstw społecznych, prezentowane przez ludzi niezależnie od płci czy narodowości, będę rozumiała zagadnienia takie jak:
- rodzina,
 - demokracja,
 - patriotyzm,
 - praworządność,
 - solidarność,
 - tolerancja,
 - akceptacja,
 - wolność.
7. Wartości witalne — w swojej pracy przyjął, że przez wartości witalne, czyli inaczej mówiąc żywotne, a więc stricte związane z fizycznością, będę rozumiała zagadnienia takie jak:
- siła,
 - sprawność,
 - zdrowie,
 - życie.
8. Wartości pragmatyczne — w swojej pracy przyjął, że przez wartości pragmatyczne czyli oparte na faktach, i ich logicznych połączeniach będę rozumiała zagadnienia takie jak:
- praca,
 - niezależność,
 - spryt,
 - talent,
 - zdolności.
-

9. Wartości prestiżowe — w swojej pracy przyjął, że przez wartości prestiżowe, a więc związane z poważaniem i autorytetem u ludzi, będą rozumiała zagadnienia takie jak:
- kariera,
 - sława,
 - władza,
 - dostatek,
 - majątek,
 - pieniądze.
10. Wartości hedonistyczne — w swojej pracy przyjął, że przez wartości hedonistyczne, czyli związane z przyjemnością jednocześnie unikając wszelkiego cierpienia czy bólu, będą rozumiała zagadnienia takie jak:
- radość,
 - zabawa
 - spokój,
 - bezpieczeństwo.

Tabela 3. Zmienne i wskaźniki

ZMIENNE	WSKAŹNIKI
Wartości transcendentalne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.	✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci
	✓ Treść książek dla dzieci
	✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści
ZMIENNE	WSKAŹNIKI
Wartości uniwersalne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.	✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci
	✓ Treść książek dla dzieci
	✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści

<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości estetyczne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci ✓ Treść książek dla dzieci ✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>
<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości poznawcze prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci ✓ Treść książek dla dzieci ✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>
<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości moralne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci ✓ Treść książek dla dzieci ✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>
<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości społeczne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci ✓ Treść książek dla dzieci ✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>
<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości witalne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci ✓ Treść książek dla dzieci ✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>

<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości pragmatyczne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci</p> <p>✓ Treść książek dla dzieci</p> <p>✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>
<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości prestiżowe prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci</p> <p>✓ Treść książek dla dzieci</p> <p>✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>
<p style="text-align: center;">ZMIENNE</p> <p>Wartości hedonistyczne prezentowane we współczesnej literaturze dla dzieci.</p>	<p style="text-align: center;">WSKAŹNIKI</p> <p>✓ Dialogi występujące w literaturze dla dzieci</p> <p>✓ Treść książek dla dzieci</p> <p>✓ Ilustracje będące dopełnieniem treści</p>

3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Waldemar Dudkiewicz porusza bardzo ważną kwestię, różnorodności opracowań i rozumienia danych metod i technik oraz ich podziałów: „Różnice są tak istotne, że to co dla niektórych jest metodą, dla innych jest techniką i odwrotnie”.¹²⁶

Metody badawcze według definicji Wiesława Kubielskiego i Elżbiety Błaszczyk-Kubielskiej to ogólnie zalecane sposoby wyjaśnienia problemów opisanych w pracy naukowej. To osiągnięcie celu badań w określonych warunkach. Przy czym dana metoda może zostać zastosowana tyle razy, ile razy wystąpią założone

¹²⁶ W. Dudkiewicz, Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki, Kielce 2000, wyd. Stachurski, s.68

warunki. „Metoda badań organizuje naszą działalność poznawczą, umożliwia jej rzetelne poznanie, a także sformułowanie uzasadnionych twierdzeń”.¹²⁷

Tadeusz Pilch mówi o metodach badawczych jako zabiegach i czynnościach prowadzących do poznania określonego wcześniej przedmiotu badań, czyli mówiąc ogólnie to sposób zdobycia interesujących nas danych i informacji.¹²⁸

Metody badawcze definiowane są przez Dudkiewicza jako zbiór zabiegów koncepcyjnych oraz instrumentalnych, będących uzasadnionymi teoretycznie. Obejmują one ogół postępowania badającego, mającego na celu odpowiedź na postawione problemy badawcze.¹²⁹

Podsumowując metoda badawcza to sposób podejścia wraz ze wszelkimi operacjami (często powtarzalnymi) dotyczącymi koncepcji i instrumentalności, prowadzącej do osiągnięcia zamierzonych celów, a w efekcie rozwiązania problemów przez zdobycie interesujących badacza informacji.¹³⁰

Metodą badań w mojej pracy jest sondaż, ponieważ moje działania badawcze prowadzone będą na współczesnej literaturze dla dzieci.

Waldemar Dudkiewicz sondaż przedstawia jako najchętniej używaną przez studentów metodę badań, pozwalającą na najlepsze poznanie interesującego nas zjawiska występującego w społeczeństwie. Dzięki sondażowi mamy możliwość rozpoznania i oceny danego zjawiska — określenie jego obszaru, intensywności nasilenie czy poziomu rozwoju.

„Diagnozowanie wspomaga rozpoznawanie wielu cech, które są charakterystyczne dla jednostki czy też zjawiska; cech składających się na ich całość strukturalna i funkcjonalną”.

Owe cechy klasyfikowane są przez różnych autorów w różny sposób, i tak Łopatyński dzieli je na :

- przedmiotowe;
- podmiotowe.

Kleyff natomiast wyodrębnił cztery grupy — to jest:

- genezę cechy;
- strukturę cechy;
- ważność cechy;
- użyteczność cechy.

127 W. W. Kubielski; E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy ...op. cit.*, s. 67–68.

128 T. Pilch, *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*, Wrocław 1971, wyd. Ossolińskich, s.79

129 W. Dudkiewicz, *Podstawy...*, op. cit., s.69

130 W. W. Kubielski; E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy ...*, op. cit., s. 68

Ziemski dzieli je w sposób najbardziej precyzyjny :

- cechy stałe i cechy niestałe
- cechy dynamiczne i cechy statyczne
- cechy typowe i cechy nietypowe
- cechy istotne i cechy nieistotne
- cechy podstawowe i cechy pochodne
- cechy specyficzne i cechy niespecyficzne
- cechy genetyczne i cechy aktualne
- cechy strukturalne i cechy funkcjonalne
- cechy całościowe i cechy lokalne
- cechy naturalne i cechy wywołane
- cechy przedmiotowe i cechy podmiotowe ¹³¹

Tadeusz Pilch definiuje badania sondażowe jako obejmujące zjawiska społeczne dotyczące kwestii wychowania wraz ze wszystkimi ich cechami, tendencjami oraz dotyczącymi ich poglądami, a więc badania przeprowadzone metodą sondażu mają za zadanie ujawnić fakt ich obecności, przedstawić właściwości zarówno strukturalne jak i funkcjonalne oraz dynamikę danego zjawiska z uwzględnieniem wszelkich opinii i poglądów dotyczących danej kwestii.¹³²

Albert Maszke dla sondażu używa także określenia — metoda reprezentacyjna. Polega ona według niego na pogłębianiu wiedzy mającej ścisły związek, ze zjawiskami, zdarzeniami lub procesami, które znajdują się w bezpośrednim kręgu zainteresowań badacza.¹³³

Techniką moich badań jest analiza dokumentów nazwana przez Mieczysława Łobockiego analizą treści¹³⁴, co w przypadku mojej pracy jest trafniejszym określeniem.

Waldemar Dudkiewicz twierdzi, iż badanie dokumentów jest techniką mającą na celu zgromadzenie danych, zarówno opisowych jak i informacji, o charakterze ilościowym. Technika ta polega na opisie i interpretacji zebranych informacji. Autor przypomina, że jako dokumentu nie możemy rozumieć tylko tego co zostało napisane (tekst), ale także pozostałe wytwory ludzkie, mogące lepiej naświetlić nam przedmiot badań.¹³⁵

Władysław Zaczyński opisując analizę dokumentów przedstawia je, jako wyłanianie elementów składowych danego dokumentu w oparciu o postawione kryteria. Przypomina również, że należy pamiętać o różnorodności stawianych

131 W. Dudkiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 69–70

132 T. Pilch, Zasady..., op. cit., s. 50.

133 A. W. Maszke, Metody ..., op. cit., s. 172

134 M. Łobocki, Metody..., op. cit., s. 212

135 W. Dudkiewicz, Podstawy ..., op. cit., s. 91

kryteriów zależnych głównie od potrzeb badacza, a co za tym idzie od postawionego w badaniach celu poznawczego. Jest to dowodem, iż ten sam dokument w zależności od badania, analizowany i interpretowany będzie w różny sposób, gdyż kryteria oceny będą od siebie odbiegały. Zaczyński wyłania też kategorię badania dokumentów nazwaną analizą pedagogiczną dokumentów. Ten sposób analizowania treści odnosi się do odszukiwania i odnotowywania wyłanianych w dokumentach treści dydaktyczno — wychowawczych.¹³⁶

Mieczysław Łobocki przedstawiając analizę dokumentów pisze, iż analiza dokumentów — a inaczej analiza wytworów pracy, czyli wszelkich obiektywnych produktów będących efektem działalności człowieka nazywana jest przez wielu autorów analizą treści. Jest ona rozumiana jako „analiza wszelkich wytworów dzieci, młodzieży i dorosłych, mogących stanowić źródło informacji na podstawie której można wydawać uzasadnione sądy o przedmiotach, ludziach i procesach”¹³⁷. Mówią więc o analizie dokumentów musimy brać pod uwagę nie tylko tekst, ale również otaczającą go grafikę — w tym także ilustracje, dane liczbowe itp.

4. Organizacja i obszar badań

W mojej pracy badania zostały przeprowadzone na współczesnej literaturze dla dzieci. Badając ową literaturę skupiałam się na trzech aspektach — to jest:

ogólnej treści, dialogach i ilustracjach. Działania badawcze prowadziłam na 20 pozycjach z kanonu współczesnych utworów dla dzieci. Literaturę do badań udostępniały mi biblioteki z działami dla dzieci i młodzieży — Miejska Biblioteka Publiczna — Wypożyczalnia dla dzieci i młodzieży w Świnoujściu oraz Filie nr 4, 6 i 7 Miejskiej Biblioteki Publicznej w Świnoujściu, a także Miejska Biblioteka Publiczna w Międzyzdrojach .

Poniżej zamieszczam spis utworów wykorzystanych przeze mnie w niniejszej pracy (tytuł, autor, rok wydania — oryginał/tłumaczenie, wydawnictwo).

1. JAK TATA POKAZAŁ MI WSZECHŚWIAT, Ulf Stark, Eva Eriksson, 1998/2008, Zakamarki.
2. JAK MAMA ZOSTAŁA INDIANKĄ, Ulf Stark, Mati Lepp, 2002/2008, Zakamarki.
3. DZIEWCZYNIKA Z ZOO, Rebecca Elliott, 2011/2013, Credo
4. MOJE SERCE SKACZE Z RADOŚCI, Rose Lagercrantz, Eva Eriksson, 2012/2013, Zakamarki
5. MAJA BURSZTYN JEDZIE NA WAKACJE, Paula Danziger, Tony Ross, 2001/2007, Znak

136 W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, wyd. WSiP, s. 158–162

137 M. Łobocki, *Metody...*, op. cit., s. 212

6. MAJA BURSZTYN I WSPANIAŁY DZIENÍ, Paula Danziger, Tony Ross, 2002/2007, Znak
 7. ZLATANKA I UKOCHANY WUJEK, Pija Lindenbaum, 2006/2012, Zakamarki
 8. IGOR I LALKI, Pija Lindenbaum, 2007/2009, Zakamarki
 9. BILLY JEST ZŁY, Birgitta Stenberg, Mati Lepp, 2006/2009, Ene Due Rabe
 10. RÓZGA, Grzegorz Kasdepke, Ewa Poklewska-Koziełto, 2008, Literatura
 11. LUSIA GDZIE JESTEŚ, Marzena Kwietniewska-Talarczyk, Ewa Zabaryło-Duma, 2013, Zielona Sowa
 12. SMYK, UPROWADZONY SZCZEINIĄK, Holly Webb, Sophy Williams, 2008/2012, Zielona Sowa
 13. GENIALNY POMYSŁ KASI, Kasia Kołodziej, 2002, Siedmiogród
 14. WAKACYJNE PRZYGODY KUBY Z SOCHACZEWA, Stanisław Jerzy Hajto, Adam Hanuszkiewicz, 2012, Scriptum
 15. BOJESIE NIEBOJESIE, Ewa Ostrowska, Agnieszka Semaniszyn, 2010, Skrzat
 16. CZY WOJNA JEST DLA DZIEWCZYN?, Paweł Beręsewicz, Olga Reszelska, 2010, Literatura
 17. ZAKŁĘCIE NA „W”, Michał Rusinek, Joanna Rusinek 2011, Literatura
 18. ASIUNIA, Joanna Papuzińska, Maciej Szymanowicz, 2011, Literatura
 19. DIABEŁEK, Maria Ewa Letki, Agnieszka Żelewska, 2010, Bajka
 20. MAŁY ASMODEUSZ, Ulf Stark, Józef Wilkoń, 1998 / 2011, Media Rodzina
-

III Analiza wyników badań własnych

1. Wartości, jakie niesie współczesna literatura dla dzieci

W tym rozdziale zaprezentuję wybrane przeze mnie pozycje współczesnej literatury dla dzieci i ich opracowania oraz przeprowadzę badania, zwracając szczególną uwagę na przedstawione w nich wartości, które w procesie wychowania poprzez literaturę przekazywane są młodemu czytelnikowi.

1.1. Ulf Stark — *JAK TATA POKAZAŁ MI WSZECHŚWIAT*

Opracowanie:

Bohaterem lektury jest Ulf, który jest małym chłopcem, synem dentysty. Tata dochodzi do wniosku, że Ulf jest już dostatecznie duży, aby pokazać mu piękno wszechświata. W związku z tym chce zabrać go na długi spacer, przed wyjściem mama pilnuje, żeby Ulf i jego tata ubrali się ciepło. Po drodze tata zaczyna opowiadać mu troszkę o świecie i prawach natury, a chłopiec zadaje dodatkowe pytania. Idą na odległą łąkę, na którą ludzie wyprowadzają psy, jednak ta łąka mimo wszystko jest piękna w oczach dziecka, które docenia nawet piękno pospolitego chwastu. Okazuje się, że tata Ulfa zaprowadził go tam, aby pokazać mu gwiazdy, opowiadając jednocześnie o nich. Chłopiec jest zaskoczony, że tata zna nazwę każdej z nich. Kiedy ojciec wdeptuje w psią kupę — chłopiec śmiejąc się mówi, że to „Wielki Pies”. Po tym stwierdzeniu tata dochodzi do wniosku, że Ulf jest chyba jednak jeszcze za mały na opowieści o wszechświecie.

Analiza badań:

W utworze Ulfa Starka — *Jak tata pokazał mi wszechświat* odszukałam wartości z siedmiu grup, tj. uniwersalnej, estetycznej, poznawczej, moralnej, społecznej, witalnej i hedonistycznej. Zagłębiając się w treść lektury (do której oprócz tekstu przynależą też ilustracje i dialogi) oraz w szczegóły wyżej wymienionych grup mogę przytoczyć kilka przykładów prezentowanych wartości. Pierwszą z nich jest **piękno**, wokół którego toczy się prawie cała historia. Ojciec pokazując chłopcu piękno wszechświata pokazywał mu gwiazdy, bo to według niego był wszechświat. Mały natomiast owe piękno wszechświata dostrzegł w ślimaku pełznącym po kamieniu, żdźble trawy i kwiecie ostu. Można to zobaczyć w wypowiedzi chłopca i ilustracji, którą przedstawiam poniżej.

Ilustracja 1. Eva Eriksson, s. 15



Kolejnymi wartościami jest **wiedza, mądrość i wykształcenie**, z którą spotykamy się w momencie, kiedy ojciec opowiada chłopcu o parze wodnej, gwiazdach itp., a syn jest zaskoczony jak dużą wiedzę posiada jego tata, który jest stomatologiem, a więc człowiekiem z wyższym wykształceniem, czego zapewne odzwierciedleniem jest jego wiedza. Myślę, że dzięki temu chłopiec zrozumiał jak wartościowe są te cnoty. Było to zresztą widoczne w pytaniach, które zadawał on ojcu, a więc próbował poszerzać swoje horyzonty. Pytał między innymi: „A gdzie on [wszechświat] leży?”¹³⁸, „A jak zimno jest we wszechświecie?”¹³⁹, „A co to właściwie jest wszechświat?”¹⁴⁰. Także, kiedy tata postanowił, że muszą się zaprowiantować w pobliskim sklepie chłopiec pytał, „Co to znaczy zapro-

138 U. Stark, Jak tata pokazał mi wszechświat, Poznań 2008, wyd. znak, s. 2

139 ibidem, s. 3

140 ibidem, s. 5

wiantować?”¹⁴¹. Na początku opowiadania pojawiła się też mama Ulfa, która dbała o to, aby zarówno On jak i jego ojciec ciepło się ubrali. Przedstawia nam to wartość **rodziny** i troskę o **zdrowie** jej członków oraz o dobre samopoczucie, uwidocznione przez autora, chociażby w sytuacji, gdy po powrocie ojca i syna czekały na nich w domu kanapki i gorące kakao. Są tu przedstawione także kolejne wartości — **miłość**, **szacunek** i **otwartość**, ponieważ bez trudu możemy zauważyć, że jest to rodzina kochająca, wspierająca się wzajemnie i troszcząca o siebie, jednocześnie starając się przekazywać pozytywne wartości swojemu synowi. Jest to przykład bardzo dobrych relacji.

Ilustracja 2. Eva Eriksson, s.24



W domu dostaliśmy kanapki i gorące kakao.
 – No i jak było we wszechświecie? – zapytała mama.
 – I pięknie, i śmiesznie – odpowiedziałem.

Autor pokazał także, jak dużo dla chłopca znaczyła wycieczka z tatą i podziwianie wspólnie z nim wszechświata i ile **radości**, dała dziecku wyprawa z ojcem i wspólne spędzenie z nim czasu.

1.2. Ulf Stark — *JAK MAMA ZOSTAŁA INDIANKĄ*

Opracowanie:

Bohaterem tej książki jest chłopiec o imieniu Ulf oraz jego mama. Opisany jest dzień, kiedy chłopiec nudzi się i nikt z rodziny nie może temu zaradzić. Wówczas Ulf dostrzega pióro mewy błyszczące w trawie i postanawia, że zostanie Indianinem. Obwiązuje sobie głowę tasiemką, za którą zatyka znalezione pióro, maluje szminką mamy błyskawice na buzi, za pasek spodni zaczepta ręcznik. Wychodzi na dwór tropić kury, śledzi trzmiela, skacze na odległość między kamieniami. Kiedy znajduje skórę węża skrada się z nią do pokoju i straszy babcię. Babcia ma pretensję, o to że nie uprzedził, że podchodzi. Ulf jest trochę oburzony, że babcia nic nie wie o zwyczajach Indian. Czołga się do kuchni, gdzie mama smaży kotlety. Wtedy zaczyna się prawdziwa zabawa. Chłopiec mówi mamie, że nie jest Ulsem tylko Małą Cichą Stopą, a mama nazwała siebie Wielką Smutną Spalenizną i że ona „być wakacyjny niewolnik białych twarzy”. Odstawia patelnię, zostawia na niej kartkę z napisem „ZARAZ WRACAM SPALENIZNA”, maluje twarz tak jak Ulf, rozpuszcza włosy, które zawsze ma upięte, pakuje trochę jedzenia, zabierają wędkę taty i wyruszają „na prerię”. Ulf nie pamięta kiedy ostatnio bawił się z ciągle zajęłą mamą. Chłopiec jest zachwycony zmianą. Najpierw idą do „dzikich bizonów”, czyli na łąkę, na której pasą się krowy, a później dalej w stronę plaży. Kiedy przechodzą obok sąsiada, mama nie przejmuje się tym jak on ze zdziwieniem na nią patrzy, a nawet mówi „Bądź pozdrowiony, Błękitna Nogawko (...). Żyj długo i długo niech żyją twoje bizony!”. Następnie pożyczają łódkę. Chłopiec ma wątpliwości czy mogą ją pożyczyć bez pytania, ale mama uspokaja, że tego dnia mogą robić wszystko co chcą. Płyną do zatoczki, a tam Mama Ulfa stojąc na kamieniu przygląda się promieniom słońca, odbijającym się w wodzie. Zachwyca się tym widokiem, a Ulf nie może tego zrozumieć. Później pływają, mama skacze ze skały do wody, nurkuje, a mama unosząc się na plecach wypuszcza buzią wodę pod słońce przez co robi się tęcza, łowią ryby, pieką je na patykach nad ogniskiem. Ulf nigdy nie widział mamy tak radosnej i młodzieńczej, a jednocześnie jest tą innością troszkę przestraszony. Mama uspokaja go mówiąc, że wróciła do młodzieńczych lat, jest znów Piękną Rybą, bo takie było jej indiańskie imię kiedy była mała. Jest wdzięczna synkowi za powrót do tych czasów. Są zachwyceni tym, że można tak siedzieć, patrzeć w chmury i słuchać krzyku mew, oglądać iskry wylatujące z ogniska. Muszą jednak wracać do domu, bo mama musi dokończyć obiad. Kiedy wracają do domu tata i dziadek czekają w kuchni, a mama wrzuca złowionego przez siebie szczupaka do zlewu.

Analiza badań:

W utworze Ulfa Starka — *Jak mama została Indianką* wyłoniłam wartości z czterech grup — moralnej, społecznej, witalnej i hedonistycznej. Najintensywniej zobrazowanymi przez autora wartościami są **miłość**, a także powiązana z nią

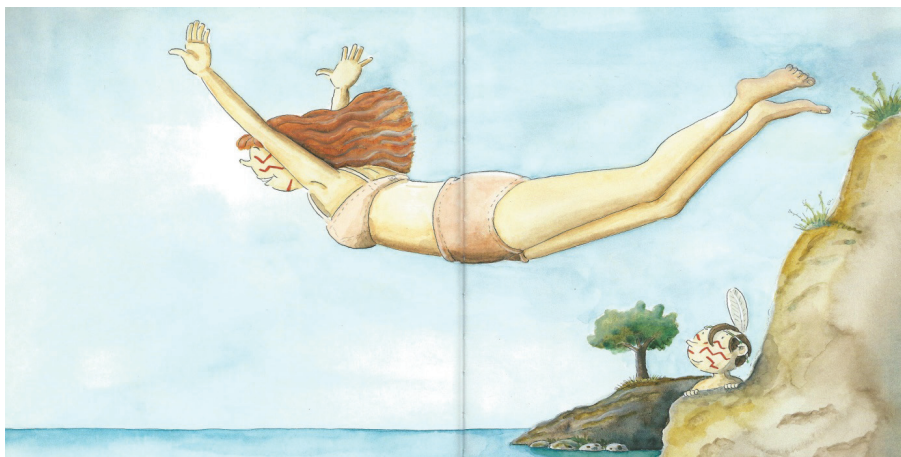
rodzina. Obydwie „przewijają” się przez całą opowieść. Widzimy to dobrze w relacjach, jakie łączą rodzinę, przedstawionych między innymi na ilustracji, którą zamieszczam poniżej, ale także widzimy je, gdy zagłębiamy się w lekturę. Możemy wtedy dostrzec, że jest to rodzina wielopokoleniowa — w książce przedstawiony jest Ulf, jego rodzice i dziadkowie.

Ilustracja 3. Mati Lepp, s. 24–25



W trakcie dalszego zapoznawania się z utworem widzimy **sprawność, radość** i **zabawę** matki i syna. To bardzo pozytywny kontakt, a czas wspólnie spędzony na zabawie jest bezcenny zarówno dla dziecka jak i jego rodzica. Widoczne jest to, na poniższym obrazku oraz w cytacie — „ — Dziękuję, że uratowałeś mi życie — powiedziała mama. — Nie pamiętam, kiedy miałam taki dzień jak dziś.”¹⁴²

Ilustracja 4. Mati Lepp, s. 20–21



Następnymi wartościami jest **wolność** i **piękno**. W tej książce jednak wolność rozumiem, jako „odskocznię” od obowiązków. Te wartości obrazuje ilustracja i widoczny na niej tekst:

Ilustracja 5. Mati Lepp, s. 19



Mama długo stała na kamieniu i przyglądała się promieniom słońca odbijającym się wodzie.

– Widziałeś kiedyś coś równie pięknego? – zapytała.

– Codziennie widzę – odparłem.

– No tak, racja – powiedziała. – Chodź, ponurkujemy.

Chcę poczuć dziką naturę!

1.3. Rebecca Elliott — *DZIEWCZYŃKA Z ZOO*

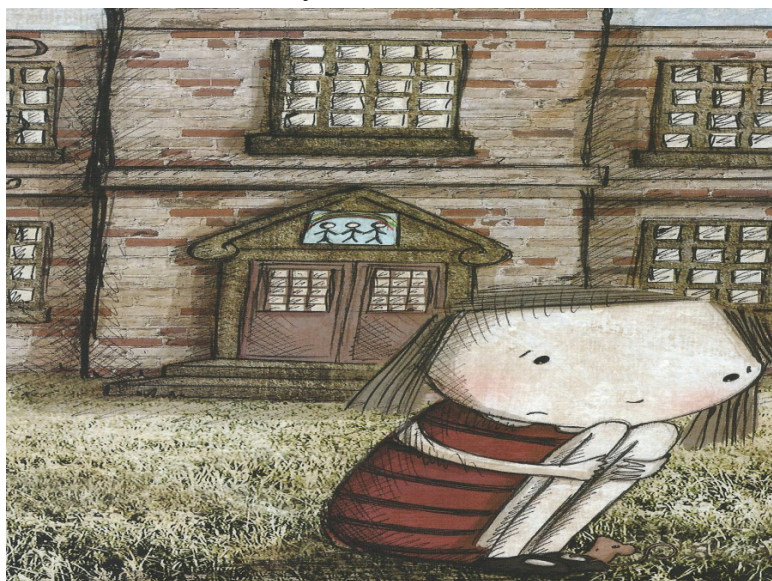
Opracowanie:

Bohaterką tej historii jest mała dziewczynka. Z tekstu nie dowiadujemy się ile dokładnie ma lat, ani jak ma na imię. Dziewczynka skarży się, że nie posiada rodziny i jest bardzo samotna. Mieszka w domu dziecka. Pewnego dnia dzieci wraz z opiekunką wybierają się na wycieczkę do ZOO. Dziewczynka patrząc na rodziny zwierząt jest zachwycona. Jest tak zapatrzona, że nie zauważa odjeżdżającego autobusu, którym dzieci przyjechały. Nikt nie zauważa, że nie ma jej ze wszystkimi. Postanawia wejść do zagrody, w której są różne gatunki zwierząt: żyrafa, małpa, zebra, niedźwiedź polarny, żółw, pingwin, tygrys a nawet słoń. Wszystkie otaczają ją i przyglądają się z zaciekawieniem. Dziewczynka cieszy się, że w końcu ma przyjaciół, z którymi może się bawić. Zasypia wtulona w tygrysa. Zauważa ją para pracowników ZOO. Ku jej wielkiemu niezadowoleniu opiekunka z domu dziecka wraca, żeby ją zabrać. Okazuje się jednak, że pracownicy ZOO, którzy wcześniej dostrzegli ją w klatce adoptują ją. Dziewczynka jest szczęśliwa, bo w końcu ma rodzinę.

Analiza badań:

W utworze Rebeccy Elliott — Dziewczynka z ZOO wyodrębniłam wartości z trzech grup — moralnej, społecznej i hedonistycznej. Na samym początku utworu zauważamy wielką potrzebę **akceptacji, przyjaźni i radości** odczuwaną przez dziewczynkę. Z ilustracji możemy wywnioskować, że dziewczynka mieszka w domu dziecka.

Ilustracja 6. Rebecca Elliott, s.9



Obok ilustracji widnieją słowa dziewczynki — „Jestem sama.”.¹⁴³ Na szczęście później, w ogrodzie zoologicznym zwierzęta akceptują dziewczynkę. Przepisany do tego jest taki oto obrazek:

143 R. Elliott, Dziewczynka z ZOO, Katowice 2013, wyd. Credo, s. 8

Ilustracja 7. Rebecca Elliott, s. 18–19



Dziewczynka ma jeszcze kilka podstawowych marzeń, które jak dowiemy się z dalszych ilustracji — bo to głównie one i pojedyncze zdania opisują nadzieje i pragnienia dziewczynki również się ziszczą. Są nimi podstawowe wartości, bardzo często niezauważane i niedoceniane przez człowieka, kiedy nie odczuwa ich braku, a mianowicie są to **rodzina**, **miłość** i związane z nią poczucie **bezpieczeństwa**. Na samym początku książki widzimy hasło: „Nie mam rodziny.”¹⁴⁴ Później zaś możemy wywnioskować, że dziewczynka została adoptowana przez pracowników ZOO, prezentowane jest to przez ilustrację:

Ilustracja 8. Rebecca Elliott, s. 26–27



I podpis na następnej stronie — „Rodzina.”¹⁴⁵

Ilustracja 9. Rebecca Elliott, s. 29



1.4. Rose Langercrantz — *MOJE SERCE SKACZE Z RADOŚCI*

Opracowanie:

Bohaterką jest Dunia, dziewczynka wychowywana tylko przez tatę. Nie lubi smutnych historii, zawsze wymyśla im wesołe zakończenia. Jej najlepsza przyjaciółką, z którą siedziała razem w szkolnej ławce jest Frida. Jednak przyjaciółka wyjeżdża do innego miasta. Dunia cały czas ma nadzieję, że koleżanka wróci i nie pozwala nikomu usiąść na jej miejscu w ławce. Razem w Dunią do klasy chodzą Wiki i Mika, które często zakochują się w chłopcach. Pewnego dnia obie zakochują się w chłopcu, którego nazywają Poducha. Obie proponują, żeby z nimi chodził, ale chłopiec nie jest tym zainteresowany i proponuje aby jego dziewczyną była Dunia. Koleżanki przez to obrażają się na nią i bardzo jej dokuczają. Na stołówce szkolnej, podczas obiadu, pani sadza Dunię pomiędzy Wiki i Miką. Dziewczynki zaczynają Dunię szczypać. Ta na początku stara się nie reagować, ale kiedy nie przestają i szczypią coraz mocniej Dunia nie wytrzymuje i oblewa Mikę keczupem. Jednak kiedy celuje w Wiki, nie trafia i oblewa panią. Wystraszona Dunia ucieka do domu. Tata jest jeszcze w pracy, ale dziewczynka pamięta, że klucze do mieszkania są pod doniczką, może więc wejść do środka. Kiedy ze złością rzuca buty tłucze wazon. Zaczyna płakać i nad rozbitym wazonem, i nad sytuacją w szkole oraz z tęsknoty za Fridą. Tata po powrocie z pracy jest bardzo zdziwiony, że Dunia jest w domu, ale

dziewczynka zamknięta w swoim pokoju nie chce z nim rozmawiać. Tata myśli, że to przez stłuczony wazon, ale dzwoni pani ze szkoły i opowiada, co się wydarzyło. Tata nakazuje córce natychmiast wyjść z pokoju i iść razem z nim do szkoły, żeby przeprosiła za swoje zachowanie. Dunia nie otwiera drzwi i zostaje w pokoju. Dziewczynka bardzo tęskni za przyjaciółką, przypomina sobie chwile spędzone razem z Fridą w Uppsali, w czasie ferii wielkanocnych. Myśli o wspólnych zabawach, o tym jak uciekły, żeby tata Duni nie mógł jej zabrać do domu, i jak wtedy zmokły i musiały wrócić, i o pamiętniku, który dostała od przyjaciółki w prezencie pożegnalnym, i o słowach wpisanych w nim przez Fridę, żeby jej nigdy nie zapomniła. Z pokoju wywabia dziewczynkę zapach usmażonych przez tatę naleśników. Tata nalega, żeby Dunia poszła do szkoły przeprosić panią i dziewczynki, tłumacząc że nie można zrobić komuś krzywdy i nie przeprosić, że w ich rodzinie tak się nie robi, a wtedy Dunia pokazuje siniaki na rękach. Tata bardzo się denerwuje i wybiega do szkoły. Dunia biegnie za nim. Kiedy jest w klasie pokazuje pani i dzieciom siniaki po szczypaniu na rękach córki. Wtedy pani już wie dlaczego Dunia oblała je keczupem. Kiedy zdenerwowana pani pyta klasę czy komuś też zrobiono krzywdę, zgłasza się Jonatan, który mówi, że Mika i Wiki stale go popychają. Nagle w drzwiach staje Frida. Kiedy jej ojczym wyjeżdżał na spotkanie schowała się w samochodzie i takim sposobem znalazła się blisko przyjaciółki. Pani pozwala Fridzie zostać w klasie, a później, na przerwie dziewczynka bawi się z dziećmi. Przed lekcją pani żąda od Wiki i Miki, żeby przeprosiły Dunie, ale one nie chcą tego zrobić. Wtedy Dunia mówi, że nie muszą, bo już im wybaczyła. Na lekcji pani prosi dzieci, żeby napisały opowiadanie. Dunia nie wie o czym pisać, pani podpowiada, że może o tym kiedy jest szczęśliwa. A Dunia jest szczęśliwa kiedy jest z Fridą i to pisze. Tak samo wpisuje Frida o Duni. Obie są szczęśliwe, że mogły tego dnia być ze sobą.

Analiza badań:

W utworze Rose Lagercrantz — *Moje serce skacze z radości* odnalazłam wartości z pięciu grup — uniwersalnej, poznawczej, moralnej, społecznej i hedonistycznej. Najważniejszymi z pojawiających się w tej książce wartościami jest **przyjaźń**, **wierność** i **radość**. Wszystkie one związane są z relacjami jakie łączą dziewczynki. Przyjaźń pokazują między innymi takie cytaty: „Po tej przerwie Dunia nie była już szczęśliwa. Tęskniła za swoją najlepszą przyjaciółką Fridą, która przeprowadziła się do Uppsali.”¹⁴⁶, „Nigdy nie zapomnij swojej najlepszej przyjaciółki Fridy!”¹⁴⁷ wpisane w pamiętniku dziewczynki czy „(...)Frida leżała pod kocem na tylnym siedzeniu! — tłumaczył Uffe. — Nie zauważyłem, jak wślizgnęła się do auta! Powiedziała, że musi się spotkać z Dunią...”¹⁴⁸ Tego typu fragmentów odnajdujemy w książce jeszcze bardzo wiele. Z przyjaźnią dziewczynek związana jest również

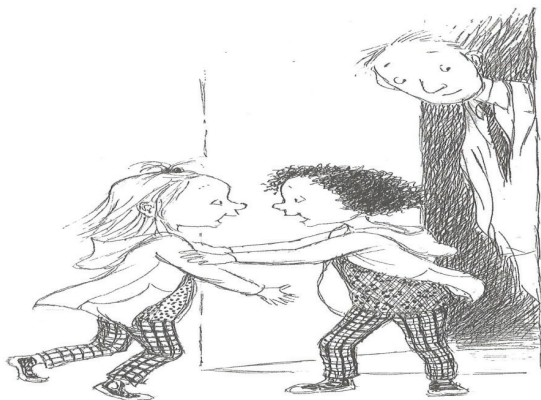
146 R. Lagercrantz, *Moje serce skacze z radości*, Poznań 2013, wyd. Zakamarki, s. 21

147 ibidem, s. 79

148 ibidem, s. 99

wartość, jaką jest wierność — jak dowiadujemy się czytając dalej — nawet w szkole „Dunia nie zgadzała się, żeby ktoś zajął miejsce Fridy.”¹⁴⁹ Przyjaźnią dziewczynek związana jest też radość, jaką widzimy na ilustracji dotyczącej spotkania dziewczynek, którą przedstawiam na następnej stronie.

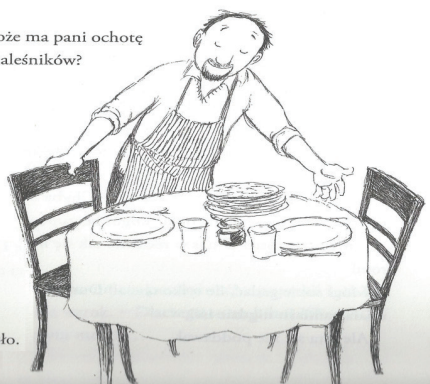
Ilustracja 10. Eva Eriksson, s. 98



We fragmentach opisujących szkołę dziewczynki zauważamy również wartość **wykształcenia** — „ (...) Ale potrafi też cieszyć się tym, co jest. W poniedziałki mają gimnastykę. W środy ćwiczą ortografię.”¹⁵⁰ Następnymi wartościami jest **rodzina** i **miłość**. Widzimy ją na pierwszej ilustracji, a panujące w niej relacje — na przypisanym do niej tekście. Na drugiej, widzimy natomiast jak ojciec staje w obronie córki.

Ilustracja 11. Eva Eriksson, s. 81

– *Amore!* – powiedział. – Może ma pani ochotę na kilka świeżo usmażonych naleśników?



Dunia podniosła się z podłogi, otworzyła drzwi i wystawiła nos do przedpokoju.
Och! Ale smakowity zapach!
Zapach zaprowadził ją do kuchni, gdzie czekał na nią tata i wysuwał już dla niej krzesło.

149 ibidem, s. 21

150 ibidem, s. 23

Ilustracja 12. Eva Eriksson, s. 88



Następne wartości, jakie odnalazłam w lekturze to **prawda** i płynąca z niej **sprawiedliwość**, kiedy tata dziewczynki stara się dowiedzieć, dlaczego oblała ketchupem nauczycielkę — ta podwija rękawy, pokazując posiniaczone ręce i opowiada mu o całym zdarzeniu. Na pierwszych dwóch rysunkach, które umieściłam na następnej stronie widzimy, że wychowawczynie rozmawia z dziewczynkami, które są odpowiedzialne za siniaki na przedramionach Duni. Za swoje niedobre zachowanie otrzymują karę. „Wiki i Mika starały się wymknąć z klasy razem z innymi, ale pani je zatrzymała. — Wy dwie zostajecie ze mną.”¹⁵¹ „Wszyscy się bawili, Oprócz Wiki i Miki, które musiały zostać w klasie całą przerwę i rozmawiać z panią i tatą Duni. Na ostatniej przedstawionej przeze mnie ilustracji widzimy wartość jaką jest **zabawa**.

Ilustracja 13. Eva Eriksson, s. 92, 94



Ilustracja 14. Eva Eriksson, s. 106–107



1.5. Paula Danziger — *MAJA BURSZTYN JEDZIE NA WAKACJE*

Opracowanie:

Bohaterką opowiadania jest dziewczynka o imieniu Maja, która razem z mamą, najlepszym przyjacielem Justynem, jego bratem Danielem i ich mamą jadą na wakacje. Maja i Justyn skończyli pierwszą klasę, Daniel jest trzylatkiem. Dzieci po przyjeździe na miejsce szybko rozpakowują swoje walizki. Maja jest przekonana, że jest w tym najszybsza, ale pojawia się Justyn i okazuje się, że to on był pierwszy, jednak tylko dlatego, że jedynie powyrzucił swoje rzeczy z walizki. Później idą pobawić się w basenie. Chłopcy potrafią pływać, Maja boi się trochę wody ale lubi posiedzieć w basenie, gdy stopami dotyka dna. Kiedy Justyn po raz kolejny ją ochlapuje, a woda wlewa się jej do nosa Maja złości się, obraża i wraca do swojego pokoju. Nie ma zamiaru odzywać się ani do Justyna, ani do swojej mamy, bo ta kazała jej rozmawiać z kolegą. Dziewczynka nie lubi się nie odzywać do nikogo i źle się z tym czuje. Justyn przychodzi pod drzwi jej pokoju. Maja nie chce go wpuścić jednak później otwiera drzwi. Ma pretensje do przyjaciela o to, że tak się zachował. Chłopiec przeprosza ją i udaje szczeniaka, żeby ją rozbawić. Maj mija gniew i bardzo oboje cieszą się z tego. Kiedy przyjeżdżają tatusiowie, którzy musieli zostać w pracy, dzieci wypraszają u rodziców, aby mogły spać w namiocie. Daniel jest jeszcze na to za mały i kiedy nie może z nimi iść, dostaje hysterii. Maja słyszy, że tata rozmawia przez telefon z kimś z pracy. Patrząc błagalnym wzrokiem przypomina mu, że jest na wakacjach. Tata kończy rozmowę mówiąc, że ma teraz

bardzo ważny biwak. Gdy namiot jest już rozbity, przygotowują sobie kolację, a przy jedzeniu tatusiowie opowiadają straszne historyjki. Później wszyscy wchodzi do swoich śpiworów i tatusiowie szybko zasypiają. Wrażenia powodują, że dzieci nie mogą zasnąć. W pewnym momencie słyszą jakieś odgłosy z zewnątrz. Wyobraźnia podpowiada im, że to niedźwiedź grizzly. Są przerażeni i chowają się cali do swoich śpiworów. Okazuje się, że to nie niedźwiedź tylko golutki Daniel przywędrował do nich. Budzi się jego tata, łapie Daniela łaskocząc go przy okazji, szybko zakłada mu koszulę i mocno tuli do siebie. Dzieci widzą jaki Daniel jest szczęśliwy w objęciach taty. Po przegłosowaniu, że chłopczyk zostaje z nimi tata Mai dzwoni do mam, żeby je o tym poinformować. Mamy dołączają do grupy i już wszyscy są w namiocie. Mimo, że dzieci pierwszy raz spędzają noc poza domem są bardzo zadowolone.

Analiza badań:

W utworze Pauli Danziger — Maja Bursztyn jedzie na wakacje odnalazłam wartości z czterech grup: moralnej, społecznej, pragmatycznej i hedonistycznej. Całe opowiadanie skupia się wokół **przyjaźni, rodziny, radości i zabawy**. Na początku przedstawioną mamy przyjaźń między Mają a Justynem — „Justyn, mój najlepszy przyjaciel”¹⁵² — czytamy na jednej z pierwszych stron. Już wcześniejsza ilustracja pokazuje nam relacje między nimi.

Ilustracja 15. Tony Ross, s. 4



Z przyjaźnią wiąże się radość i zabawa — na początku dzieci bawią się ze sobą w samochodzie.

152 P. Danziger, Maja Bursztyn jedzie na wakacje, Kraków 2007, wyd. Znak, s. 6

Ilustracja 16. Tony Ross, s. 7



Później, kiedy docierają już do Kampinosu wybiegają z samochodu, żeby zobaczyć okolicę. Znajdują basen za płotem i huśtawkę na drzewie. Wszystko to widzimy na ilustracji oraz zapisie, który na niej widzimy.

Ilustracja 17. Tony Ross, s.12–13



Justyn i ja wyskakujemy z auta
i biegniemy się rozejrzeć.
Na drzewie jest huśtawka!
A za ogrodzeniem znajdujemy basen!
To naprawdę będą najlepsze wakacje
w życiu... jak tylko się rozpakujemy!

W trakcie opisu zabaw widzimy, wypowiedź Mai, która najwyraźniej nie potrafi pływać, ale mimo to, lubi być w basenie — „Pod warunkiem, że stopami dotykam dna, i że mam na sobie kamizelkę ratunkową”¹⁵³ — widzimy więc **bezpieczeństwo**, które również zostało zilustrowane.

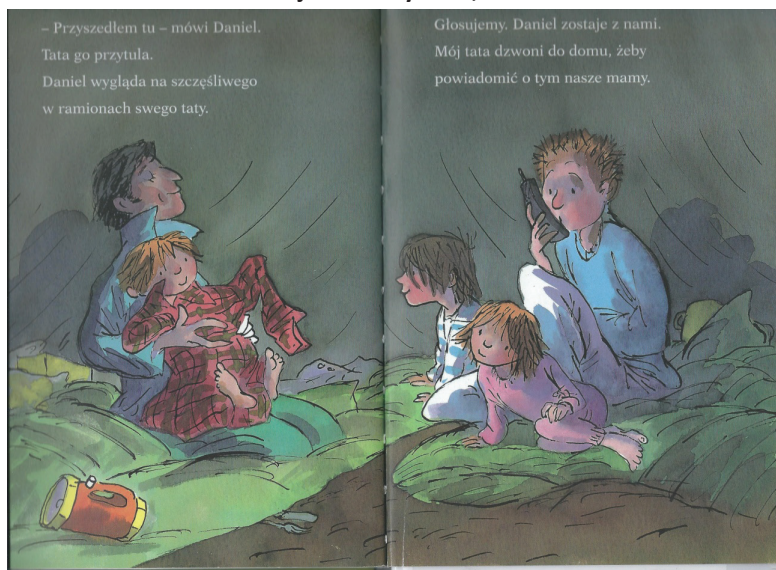
153 ibidem, s. 21

Ilustracja 18. Tony Ross, s. 21



Ostatnia wartość to rodzina. Córce bardzo zależy na spędzeniu czasu z ojcem. Gdy ten odbiera telefon z **pracy**, która jak widzimy odgrywa w jego życiu ważną rolę, mimo wszystko potrafi dla córki skończyć rozmowę — „ – Muszę kończyć. (...) Mam teraz bardzo ważny biwak”¹⁵⁴. To zabawne stwierdzenie sugeruje nam, że w tej chwili spędza czas z rodziną, a o służbowych sprawach porozmawia po weekendzie. Dzięki temu widzimy również wartość jaką jest **miłość**. Spędzanie czasu z rodzicem, i to jak ważne jest ono zarówno w oczach dziecka jak i rodzica przedstawione mamy też na poniższej ilustracji.

Ilustracja 19. Tony Ross, s. 46–47



– Przeszedłem tu – mówi Daniel.
Tata go przytula.
Daniel wygląda na szczęśliwego
w ramionach swego taty.

Głosujemy. Daniel zostaje z nami.
Mój tata dzwoni do domu, żeby
powiadomić o tym nasze mamy.

1.6. Paula Danziger — *MAJA BURSZTYN I WSPANIAŁY DZIEŃ*

Opracowanie:

Jest to kontynuacja opowiadania o Mai, jej rodzicach, przyjacielu Justynie, jego bracie Danielu i ich rodzicach. Pewnego wakacyjnego dnia dziewczynka pragnie, aby ten dzień był wspaniały. Poprzedniego wieczoru słyszy, jak rodzice się kłócą, a bardzo tego nie lubi i nie chce, aby to się powtórzyło. Schodząc po schodach wykonuje jakby rytuał, przy każdym kroku powtarza jak mantrę „wspaniały dzień” i stawia nogę w odpowiedni sposób. Okazuje się, że jej ulubione płatki śniadaniowe zniknęły. Znajdują się w misce Justyna. Kolega chce jej oddać, to co mu zostało, ale mama Mai nie pozwala na takie niehigieniczne wymiany i dziewczynka zjada kanapkę. Tata Mai chce jechać do miasta po płatki dla córeczki, ale mama Mai wie, że to tylko pretekst. Mąż chce zadzwonić do pracy, a ona bardzo nie lubi, kiedy on na urlopie ciągle myśli o pracy. Dziewczynka obserwuje rodziców i wypowiada w myślach życzenie, żeby się rodzice nie pokłócili. Następnie wszyscy idą na festyn. Kiedy tata kupuje wszystkim watę cukrową, mama swoją wyrzuca do kosza. Wtedy mimo, że Maja bardzo lubi watę, ta przestaje jej smakować. Rodzice dziewczynki nie odzywają się do siebie, a córeczka, żeby nie było tak cicho, bardzo dużo mówi. Kiedy tata pada na kolana, po chwili dołącza do niego mama i jest bardzo wesoło. Maja jest szczęśliwa i myśli, że to najmiłsza chwila, jaką spędzili razem od początku wakacji. Później idą na karuzelę, dziewczynka żartuje, a rodzice śmieją się. Jednak po zejściu z karuzeli rodzice nawet na siebie nie patrzą. Maja sądzi, że to lepsze niż kłótnia, ale nie jest przyjemnie. Chłopcy brudzą sobie ubrania i rodzice idą z nimi do samochodu, żeby się przebrali. Maja widzi, że rodzice o czymś poważnym rozmawiają. Podchodzi do nich, ale oni zajęci rozmową, nie widzą jej. Rozmawiają podniesionymi głosami. Dziewczynka bardzo tego nie lubi i odchodzi. Chce pójść do samochodu za kolegą, jednak gubi się. Wystraszona zaczyna płakać. Podchodzi do jakiejś rodziny i pyta o drogę na parking. Ci widząc, że dziewczynka się zgubiła sprowadzają policjanta. Zaprowadza on Maję do namiotu ze zgubami i ogłasza, żeby zgłosili się do niego rodzice Mai Bursztyń. Po kilku minutach przybiegają rodzice dziewczynki, a córeczka im mówi, że skoro się kłócili to poszła za Justynem. Rodzice przepraszają ją i mocno przytulają. Później Maja wraz z rodzicami idzie na plac gier i cały czas myśli o szczęściu, żeby się rodzicom udzieliło. Tata rzucając piłką do kosza wygrywa nagrodę i Maja wybiera sobie pluszowy ołówek. Tata rzuca jeszcze raz i tym razem sam wybiera nagrodę — misia trzymającego w łapkach serduszko i zaraz daje go mamie Mai. Kiedy rodzice uśmiechają się do siebie dziewczynka jest bardzo zadowolona. W trakcie dalszej zabawy Maja wygrywa dwie złote rybki. Następnie idą grać w hokeja na trawie. Dziewczynka, która przegrywa płacze, a Maja oddaje jej wtedy jedną ze swoich rybek. Obie dziewczynki są ucieszone. Mimo wszystko ten dzień można nazwać wspaniałym.

Analiza badań:

W utworze Pauli Danziger — Maja Bursztyn i wspaniały dzień odnalazłam wartości z pięciu grup: uniwersalnej, poznawczej, moralnej, społecznej i hedonistycznej. Najważniejszymi w tym opowiadaniu są **rodzina**, miłość, **spokój** i refleksyjność. Na wstępie dowiadujemy się, że rodzice Mai mają w ostatnim czasie gorsze dni — „ (...) Mama i tata byli na siebie źli”¹⁵⁵ później dziewczynka dodaje „ Ja, Maja, nie znoszę, gdy się tak zachowują.”¹⁵⁶. Mamy więc przedstawioną rodzinę, i potrzebę spokoju. Dalej czytamy, że dziewczynka wraz ze swoimi rodzicami oraz Justynem, Danielem i ich rodzicami idą na festyn. Gdzie wspólnie się **bawią**, a dziewczynka jest bardzo **radosna**, przedstawia to poniższa ilustracji i podpis, który się na niej znajduje

Ilustracja 20. Tony Ross s. 23



To najmiłsza chwila, jaką spędziliśmy
razem od początku wakacji.

Niestety chwilę później rodzice Mai znów się kłócą, na dodatek wszystko to odbywa się przy dziewczynce. Dokładnie przedstawia to zamieszczona niżej ilustracja

155 P. Danziger, Maja Bursztyn i wspaniały dzień, Kraków 2007, wyd. Znak, s. 5

156 ibidem

Ilustracja 21. Tony Ross, s. 35



Chwilę przed zaistniałą sytuacją chłopcy z rodzicami poszli do samochodu. dziewczynka, uważając, że rodzice jej nie zauważają postanawia pójść za nimi, ale nie pamięta jak trafić do samochodu — „Zaczynam się bać.”¹⁵⁷ — stwierdza dziewczynka. po chwili już wie — „Zgubiłam się!”¹⁵⁸. Kiedy zauważyła jakąś rodzinę podchodzi do nich chcąc zapytać, czy nie wiedzą, w którą stronę powinna iść jeśli chce trafić na parking. Ludzie sprowadzają policjanta, który zapewnia dziewczynkę, że znajdują jej rodziców. Po chwili są już razem,

157 ibidem, s. 36

158 ibidem, s. 37

Ilustracja 22. Tony Ross, s. 40

Biorą mnie na ręce i przytulają.

Płaczę. Mama też płacze.

A tata stara się nie płakać.



Pokazaną mamy tu więc wartość jaką jest **bezpieczeństwo**. dziewczynka tłumaczy rodzicom, że kłócili się więc chciała pójść za Justynem, ale się zgubiła. W tym momencie rodzice Mai „mówią, że bardzo im przykro”¹⁵⁹ — czyli pojawia się **refleksyjność**. Później tata dziewczynki wygrywa na festynie misia dla jej mamy, serduszko które widzimy w jego łapkach, symbolizować ma **miłość**, którą ją darzy.

Ilustracja 23. Tony Ross, s. 46



W ostatnim fragmencie widzimy **dobro**, dziewczynka rzucając monetami wygrywa dwie złote rybki, później gra w hokeja, gdzie widzi płaczącą dziewczynkę — „(...) płacze, bo przegrała. Ja, Maja daję jej jedną rybkę. Jestem jedynaczką, której wystarczy rybka jedynaczka. Dziewczynka bardzo się cieszy. Ja też.”¹⁶⁰

1.7. Pija Lindenbaum — *ZLATANKA I UKOCHANY WUJEK*

Opracowanie:

Jest to opowiadanie o dziewczynce, o imieniu Ella, której rodzice wyjechali na wakacje, a ona została pod opieką babci. Razem z babcią mieszkają wujkowie, którzy pracują w biurach. Jest jeszcze jeden wujek, którego Ella lubi najbardziej — wujek Toni, który nie mieszka z babcią, dużo podróżuje i nie lubi tak jak pozostali kotletów mielonych, a najbardziej lubi sushi. Tym razem wujek wraca z podróży i przywozi dziewczynce w prezencie martwego węża w słoiku, takiego jakiego zawsze chciała mieć. Wujek nazywa dziewczynkę Zlatanką, od imienia jej ulubionego piłkarza, bo Ella lubi grać w piłkę nożną. Zlatanka bardzo się cieszy z przyjazdu wujka, chce z nim spędzać całe dni, nie chce chodzić przez ten czas do przedszkola, ale wujek nie zgadza się na to, gdyż chce mieć trochę odpoczynku. Toni bardzo lubi spędzać czas z dziewczynką. Ella może mieć codziennie inny kolor włosów ale rzadko gra z nim w piłkę, bo wujek nie bardzo umie grać. Chodzą za to w różne miejsca, żeby posłuchać muzyki, np. do opery, bawią się w śmierć, albo że muszą skakać na dwóch nogach przez cały dzień, ale najczęściej przyglądają się ludziom. Któregoś dnia, kiedy przychodzi do wujka, zastaje u niego pana o imieniu Stef, który od razu jej się nie podoba. Kiedy wychodzą na dwór, a Stef idzie z nimi jest bardzo niezadowolona. Kiedy idą do kina razem ze Stefem, dziewczynka jest zła i zazdrosna o wujka. Chce mieć wujka tylko dla siebie. Wujek proponuje wspólne wyjście na basen. Zlatanka nie chce z nimi iść, jest niegrzeczna, mówi Stefowi żeby wracał do siebie do domu i zamyka przed nimi drzwi. Od tej chwili nie chce z nikim rozmawiać, nie chce jeść i postanawia nigdy nie bawić się z Tonim. Jednak, kiedy wujek przychodzi z rzeczami przygotowanymi na basen, Zlatanka cieszy się bardzo i ma nadzieję, że pójdą tylko we dwójkę, niestety Stef czeka na nich przed domem. Dziewczynka postanawia udawać, że go z nimi nie ma. Na basenie bawi się z Tonim w płytkiej wodzie, podczas gdy Stef pływa w głębokiej. Dziewczynka uważa, że Stef się popisuje i wrzuca mu niepostrzeżenie ręcznik do wody. Gdy Stef skacze z wysokiej trampoliny dziewczynce się to nawet podoba, ale nie odzywa się ani słowem. Toni zaczyna źle się czuć i muszą wracać do domu, kładzie się do łóżka i nie może zajmować się Zlatanką. Mówi jej, że musi trochę pobyć ze Stefem. Dziewczynce się to zupełnie nie podoba, ale idzie do Stefa, do kuchni. Nie potrafią ze sobą rozmawiać. Przeglądają gazety. Stef przerywa ciszę stwierdzając, że podobno Zlatanka dobrze

gra w piłkę, a on może pokazać jej, jak strzelać gole. Dziewczynka uważa, że Skoro wujek Toni nie potrafi grać, to pewnie Stef też nie. Niezrażony Stef pożycza od niej piłkę i wychodzi na podwórkę. Dziewczynka zostaje w domu ze śpiącym wujkiem. Odgłosy kopanej piłki wabią Zlatankę na podwórkę, a następnie razem ze Stefem trenuje cały dzień. Gdy wujkowi przechodzi złe samopoczucie rozgrywają mecz. Wujek stoi na bramce, a Zlatanka ze Stefem strzelają gole. Oczywiście Zlatanka wygrywa, podziwia jednak grę Stefa.

Analiza Badań:

W utworze Piji Lindenbaum — *Zlatanka i ukochany wujek* odnalazłam wartości z sześciu grup to jest: poznawczej, moralnej, społecznej, witalnej, pragmatycznej i hedonistycznej. **Rodzinę i przyjaźń** które widzimy w relacjach, jakie łączą Ellę z jej wujkiem Tonim dostrzegamy między innymi w wypowiedziach dziewczynki: „Toni! — wykrzykuję. — wróciłeś?!”¹⁶¹, „Teraz całe dni będę z Tonim. Nie pójdę do przedszkola.”¹⁶², „Toni uwielbia spędzać ze mną czas.”¹⁶³ — tego typu zdania przewijają się przez całe opowiadanie, ale tę samą treść widzimy także na ilustracjach poniżej.

Ilustracja 24. Pija Lindenbaum, s.7



161 P. Lindenbaum, *Zlatanka i ukochany wujek*, Poznań 2012, wyd. Zakamarki, s. 6

162 ibidem, s. 7

163 ibidem

Kiedy do Toniego przyjeżdża jego partner — Stef, zauważamy, że na początku dziewczynka jest bardzo zazdrosna o wujka i z niechęcią odnosi się do mężczyzny. Pokazuje to wiele sytuacji, między innymi wypowiedzi i myśli dziewczynki. Dwie z nich przytoczę w formie cytatów „ — Nie musisz czasem wracać do domu [Stef]? — pytam.”¹⁶⁴, a także „ (...) teraz stoi tu Stef (...) Nic nie rozumiem z tego, co mówi. Bo on jest z jakiegoś Trelleborga. Mógł sobie tam zostać.”¹⁶⁵ Zagłębiając się w treść lektury mamy pokazaną chorobę Toniego „Potem Toni źle się czuje, wracamy do domu. Kładzie się na kanapie i wygląda na bardzo chorego”¹⁶⁶ — tu pojawia się dodatkowa wartość, jaką jest **zdrowie** — ponieważ widać, że dziewczynce jest bardzo przykro, kiedy wujek nie czuje się najlepiej. Zlatanka zostaje poproszona przez Toniego o dotrzymanie towarzystwa jego przyjacielowi. Po pewnym czasie okazuje się, że Stef wcale nie jest aż taki zły, jak wydawało się Zlatance, autor próbuje tym samym pokazać nam następne wartości — **refleksyjność, akceptację, otwartość i tolerancję**. Powodem przemyślenia przez dziewczynkę jej bezpodstawnej — jak się okazuje — niechęci było obserwowanie Stefa podczas jego gry w piłkę nożną, co bardzo pokrywało się z zainteresowaniami dziewczynki, gdzie widzimy kolejne wartości takie jak **sprawność i talent**. Ilustracja poniżej oprócz wyżej wymienionych cnót pokazuje też dwie kolejne, jakimi są **radość i zabawa**.

Ilustracja 25. Pija Lindenbaum, s. 29–30



164 ibidem, s. 10

165 ibidem, s. 12

166 ibidem, s. 26

1.8. Pija Lindenbaum — *IGOR I LALKI*

Opracowanie:

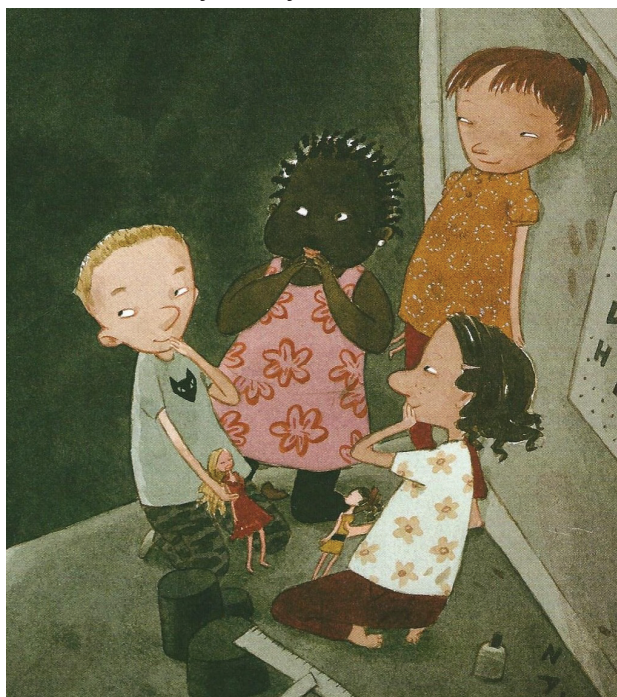
Bohaterem tej lektury jest przedszkolak o imieniu Igor. Chłopiec świetnie gra w piłkę nożną. Opisane są dwa dni chłopca w przedszkolu. Pierwszego dnia od samego wejścia Igora dzieci zaczynają się wygłupiać, siłują się i chcą, żeby bił się razem z nimi. Pani ich ucisza i prosi, aby zajęli się czymś innym, a wtedy chłopcy bawią się w wojnę. Później jest leżakowanie. Pani czyta im książkę o wilkach i dziewczynce, ale Igor nie słucha. Przypomina sobie jak był jeszcze malutkim dzieckiem i zaczyna tęsknić za tatą. Po leżakowaniu przedszkolaki dostają podwieczorek w trakcie którego zaczyna padać deszcz, nie mogą więc wyjść na dwór. Zamiast tego postanawiają zbudować roboty. Na swoim Igor przykleja dekoracje w kształcie złotych kropeczek. Tak bardzo podoba mu się jego dzieło, że chciałby pokazać je tacie, jednak zanim tata przychodzi wszystko się burzy. Następnego dnia Igorowi do plecaka przedszkolnego nie mieści się piłka. Tata jest zdziwiony, bo Igor sam pakował się tego poranka, ale mimo tego wychodzą. W przedszkolu okazuje się, że chłopiec zabrał ze sobą lalkę. Chciałby bawić się nią z Nusią, Amelią i Paulą, te jednak na początku go ignorują. Igor obserwuje, jak dziewczynki bawią się lalkami, że te niby pływają w morzu i idą do łaźienki, żeby lalki popływały w prawdziwej wodzie. Następnie lalki jadą autobusem i mają wypadek, ale w fantazji dziewczynek zrobiła się już zima, dlatego robią miejsce w zamrażalniku, żeby ułożyć swoje lalki „na śniegu”, wymyślają, że umarły i zamykają zamrażalnik. Później otwierają drzwiczki, twierdząc, że lalki ożyły. W pewnym momencie pozwalają Igorowi na przyłączenie się do zabawy. Chłopiec udaje, że jego lalka ratuje potwora, bo ten wcale nie jest taki straszny. Potem Barbie Igora idzie na bal do sali prac ręcznych. W tym momencie Pani wnosi do pomieszczenia, w którym przebywają dzieci karton ze ścinkami tkanin. Paula wpada na pomysł, żeby wykorzystać lśniące materiały i dziewczynki wraz z Igozem przebierają się za księżniczki i tańczą w tych strojach. W tym czasie chłopcy na dworze grają w piłkę, ale bez Igora, który przecież jest naprawdę dobrym zawodnikiem nie chcą dalej grać. Idą po niego, a on zawstydzony przebraniem wychodzi do łaźienki, kiedy wraca, żeby sprawdzić, czy koledzy już sobie poszli, zauważa, że oni także przeszukują pudło z materiałami, przebierają się w sukienki i tańczą. Po zabawie w sali wszyscy idą na podwórko grać w piłkę. Igor oczywiście strzela gola.

Analiza badań:

W utworze Piji Lindenbaum — *Igor i lalki* odszukałam wartości z pięciu grup, tj. uniwersalnej, poznawczej, społecznej, pragmatycznej i hedonistycznej. Przedstawione są one w tekście, dialogach i ilustracjach. Podczas analizy powyższych wskaźników, jako pierwsze wartości wyłoniłam **talent** oraz powiązany z nim **szacunek**. Zauważamy to już w pierwszym zdaniu — „Igor to potrafi strzelać

gole!”¹⁶⁷ i w ostatnim — „Po tańcach wszyscy wychodzą na dwór, żeby pograć w piłkę. Igor strzela gola! W sam środek bramki!”¹⁶⁸, a więc dowiadujemy się, że chłopiec dobrze gra w piłkę i bardzo lubi ten sport. Grę chłopca doceniają nawet jego przedszkolni koledzy, którzy nie chcą bez niego grać „... ale bez Igora to żadna frajda. Wszyscy chcą go mieć w swojej drużynie”¹⁶⁹. W trakcie analizowania treści książki, zauważyłam też, że dla chłopca bardzo ważna jest **rodzina**, a dokładniej ojciec, którego najwyraźniej chłopiec bardzo kochał — a więc mamy tu dodatkowo **miłość**. Pokazane to jest w kilku sytuacjach. Pierwszą z nich jest fakt, że to właśnie tata codziennie szykuje chłopca do przedszkola. Kolejne obrazowane są przez treść, np.: „Igor nie słucha zbyt uważnie. Przypomina sobie, jak sam był maluchem. Chciałby, żeby tata już po niego przyszedł”¹⁷⁰, czy — „Igor przykleja swojemu robotowi złote kropeczki. Jak ładnie! Chciałby go pokazać tacie”¹⁷¹. Wyłoniłam również **refleksyjność** i **akceptację**, kiedy to dziewczynki po namyśle zgadzają się, żeby Igor bawił się z nimi lalkami, co przedstawia obrazek poniżej:

Ilustracja 26. Pija Lindenbaum, s.24



167 P. Lindenbaum, Igor i lalki, Poznań 2009, s. 2

168 ibidem, s. 30

169 ibidem, s. 27

170 ibidem, s. 9

171 Ibidem, s. 11

Ilustracja 27. Pija Lindenbaum, s. 31–32



Kolejne wartości pojawiają się jakby jednocześnie są to **otwartość, tolerancja, radość i zabawa**. Są one widoczne w dwóch sytuacjach. Po pierwsze, kiedy to po przebierankach Igora do sali wchodzi jego koledzy, jednak zamiast śmiać się również się przebierają za księżniczki. „ — Dla mnie ta! — woła Filip.

— Niezła — mówi Anton.”¹⁷²

Widzimy więc, że zamiast szykanowania i naśmiewania się z Igora, czego ten bardzo się obawiał — chłopcy przyłączyli się do zabawy dziewcząt, a później to dziewczynki poszły razem z chłopcami grać w piłkę nożną.

1.9. Birgitta Srtenberg — *BILLY JEST ZŁY*

Opracowanie:

Bohaterem książki jest Billy, chłopiec w wieku przedszkolnym. Pewnego dnia, gdy się budzi jest zupełnie inaczej niż zwykle. Zawsze chłopiec wstawał zadowolony i pełen entuzjazmu, jednak tego dnia, gdy otworzył oczy zauważył, że w łóżku nie ma jego misia. Chłopiec wpadł z złość, miał ochotę głośno krzyczeć i to same niemiłe rzeczy. Nie chciał, żeby mama go słyszała więc szeptem rozkazał misiowi, żeby sobie poszedł. Kiedy rozglądał się po pokoju zobaczył, że wszystko jest poukładane na swoich miejscach, co zresztą Billy sam zrobił wczoraj przed pójściem spać. Doszedł jednak do wniosku, że wczorajszego dnia był zbyt grzeczny i że dzisiaj będzie inaczej. Powyciągał wszystkie swoje zabawki i ze

172 ibidem, s. 30

złością je porozrzucał krzyżąc, że mają się wynosić. Kiedy weszła mama przypominała synkowi, że zabawkom będzie przykro. Billy odpowiedział, że to są jego zabawki, z którymi będzie robił to co mu się podoba i że one nic nie czują, bo są niczym. Chłopiec ciągle był zły. Krzychał na pogodę za oknem, złościł się na ubrania i śniadanie. Później wyszedł na podwórko, gdzie przy płocie czekała Lotta i Braciszek. Kiedy zobaczyli Billego stwierdzili, że wygląda on inaczej niż zwykle. Lotta zauważyła, że chłopiec jest zły i powiedziała mu to, jednak Billy jeszcze bardziej się rozzłościł i kazał być jej cicho. Skrytykował nawet wygląd Braciszka mówiąc, że jest brzydki. W pewnym momencie przybiegła ich koleżanka Molly razem ze swoim psem. Przywitała się z Lottą, później z Billym, co już nie spodobało się chłopcu. Nazwał Lottę i Molly głupimi, bo wszystkie dziewczyny są głupie. Nawet na psa, który go po przyjacielsku zaczepiał Billy krzychał, że jest głupi. Dzieci z niedowierzaniem patrzyły na chłopca, który bardzo dziwnie się zachowywał. Billy zaczął kichać. Lotta położyła dłoń na jego czole i poczuła, że jest rozpalony. Molly wzięła go na ręce i położyła w wózku koło Braciszka. Dziewczynki bardzo go żałowały. Billy najpierw się zdziwił, a potem posmutniał i zawołał mamę krzyżąc, że jest chory. Mama położyła go do łóżka, chłopiec lepiej się poczuł, poprawił mu się humor i mimo choroby był nawet szczęśliwy. Dziewczynki posprzątały jego pokój, w którym leżały jeszcze porozrzucane wcześniej zabawki. Mama siedziała przy Billym, który przytulał swojego misia. Chłopiec przyznał, że rano był bardzo zły. Molly tłumaczyła mu, że to wszystko przez jego chorobę, a Lotta dodała z uśmiechem, że czasami dobrze, jest się zezłościć.

Analiza badań:

W utworze Brigitty Stenberg — *Billy jest zły*, wyodrębniłam wartości z pięciu grup: poznawczej, moralnej, społecznej, witalnej i hedonistycznej. W tym specyficznym opowiadaniu wszystkie z wartości pojawiają się na jego końcu, a na dodatek, prawie wszystkie na raz. Zacznę jednak od **zdrowia**, którego brak powodował złość i agresję chłopca, którą widzieliśmy na początku. Po wyjściu chłopca na dwór, widzimy, że jest nieprzyjemny dla pozostałych dzieci. W pewnej chwili, kiedy są razem zaczyna kichać Lotta dotyka więc jego głowy, żeby sprawdzić, czy nie przeziębził się — przedstawiono to na ilustracji, a dodatkowo przytoczę opisujące ją słowa:

„ — Biedny Billy! Jesteś chory!

— Jestem chory? — zdziwił się Billy i zawołał: — Mamo! Pomocy! Jestem chory!”¹⁷³.

Ilustracja 28. Mati Lepp, s. 22



Kolejna wartość, jaka się pojawia to **rodzina** — widać to doskonale na ilustracji, gdzie mama troszczy się o synka.

Ilustracja 29. Mati Lepp, s. 24



Przyjaźń pokazana jest przez zachowanie dziewczynek, które pomimo bardzo złego zachowania Billy'ego w stosunku do nich, które zostało opisane przez autorkę, pokazują, że prawdziwi przyjaciele nie odwracają się od nas nawet w takich sytuacjach. Kiedy tylko pojawiło się podejrzenie, że chłopiec jest chory „(...) Molly wzięła go na ręce i ułożyła w wózku obok Braciszka.”¹⁷⁴, a więc udzieliła mu w pewien sposób pomocy. Dodatkowo, czego dowiadujemy się później, dziewczynki sprzątają zabawki, które porzucił chłopiec kiedy się zezłościł. Przyjaciele byli przy nim, kiedy leżał chory, możemy to zobaczyć na ilustracji, gdzie widzimy także **refleksyjność** Billy'ego.

Ilustracja 30. Mati Lepp, s. 25

- Dziś rano – powiedział Billy – byłem strasznie zły.
- Ale to dlatego, że źle się czułeś – odparła Molly.
- A Lotta uśmiechnęła się:
- To nie takie pewne. Czasami jest strasznie fajnie tak naprawdę się zezłościć. Tak, że się prawie ziejie ogniem, jak smok! Myślę, Billy, że było ci z tym dobrze.



Radość i spokój przedstawiony jest w opisie pod powyższą ilustracją

– „ Teraz Billy był zadowolony i szczęśliwy. Leżał w swoim łóżku, otulony, z grubym szalikiem wokół szyi i pił ciepłą herbatę z miodem”¹⁷⁵.

174 ibidem, s. 22

175 ibidem, s. 24

1.10. Grzegorz Kasdepke — RÓZGA

Opracowanie:

Bohaterem tej książki jest ośmioletni chłopiec — Kornel, którego pragnieniem jest posiadanie psa. Kornel mieszka z mamą i Witkiem, który jest ojczymem chłopca. Kornel nie lubi Witka. Uważa, że jest zbyt surowy, że chociaż go nie bije to ma dziwne metody wychowawcze: każe mu sprzątać i to nie tylko pokój chłopca, ale całe mieszkanie, nie pozwala wieczorem oglądać telewizji, a za jakieś przewinienie, nawet drobne, nie pozwala korzystać z komputera. Na dodatek straszy Kornela, że na Gwiazdkę dostanie różgę. Chłopiec ma żal do mamy, że nigdy nie opowiada się za którymś z nich, tylko próbuje rozładowywać sytuację. Półtora miesiąca przed świętami Bożego Narodzenia Kornel dostaje transporter dla zwierząt — jednak okazuje się, że nie ma w nim psa, tylko smycz i miska na wodę. Witek mówi, że chłopak ma trzy razy dziennie wychodzić z tą smyczą i pilnować, żeby w misce zawsze była świeża woda, a jeśli coś się z niej wyleje Kornel musi to posprzątać. Jeżeli chłopiec będzie tego przestrzegał przemyśla wtedy kwestię posiadania przez niego psa. Kornel codziennie rano, po szkole i przed snem wychodzi ze smyczą na spacer. Nazywa ją Różga. Chłopiec zaprzyjaźnia się ze starszym panem, sąsiadem — Mariankiem, który wychodzi na spacer z swoim pieskiem Edziem. Kiedy dzieci w szkole dowiadują się, że chłopiec chodzi na spacer z pustą smyczą dokuczają mu, przezywają, wydają komendy, jak do psa. Jego najlepszy przyjaciel Dawid, z którym od początku siedział w jednej ławce wyrzuca plecak Kornela przez okno i każe aportować. Kornel nie może uwierzyć, że tak postępuje jego przyjaciel. A ten zachowuje się tak, jakby chciał wszystkim pokazać, że nie chce mieć z Kornelem nic wspólnego. Po kolejnej sprzeczce, która kończy się bójką pani rozsadza chłopców, a mama Kornela zostaje wezwana do szkoły. Wieczorem mimo tego, że mama z Witkiem mówią, że o psie może zapomnieć, chłopiec wychodzi po raz kolejny na spacer ze smyczą. Na spacerach Kornel ma cały czas wrażenie, że ktoś go śledzi i widzi ślady butów pozostawione przez tego kogoś na śniegu. Boi się, ale nie mówi o tym nikomu. Pan Marianek wyczuwa jego strach i odprowadza chłopca pod samą klatkę. Kornel zastanawia się czy jest tchórzem, czy może ma to po tacie, którego babcia tak nazywa, bo uciekł dowiedziawszy się o tym, że mama Kornela jest w ciąży. Zastanawia się czy tata naprawdę jest tchórzem, ale przypomina sobie, że jak był u niego w czasie wakacji, próbował go przestraszyć, ale on wcale się nie bał, a tylko śmiał się. Chłopiec myśli, że jest to może inny rodzaj tchórzostwa, taki kiedy człowiek boi się kogoś pokochać. W szkole pani organizuje Wigilię klasową dla dzieci i ich rodziców. Dzieci mają losować, komu będą robiły prezenty. Nikt nie chce wylosować Kornela, z którego klasa kpi. Chłopcu jest przykro i jeszcze na dodatek nie chce, aby do szkoły przyszedł Witek, w którym coraz więcej mu przeszkadza, wymyśla więc, że nie będzie go na spotkaniu, bo wyjeżdża do dziadków na święta. Pani

dzwoni do mamy Kornela i dowiaduje się, że nigdzie nie wyjeżdżają. Kobiety uzgadniają, że skoro już odbyło się losowanie, to chłopiec z panią zrobią sobie prezenty wzajemnie. Kornel jest niezadowolony, ale wszyscy idą do szkoły na Wigilię. Chłopiec na korytarzu zauważa, że ślady zostawiane przez Witka są takie same, jakie zostawiał ten, kto go śledził. Nie może w to uwierzyć. W klasie Witek zabiera głos i mówi, że bardzo Kornela podziwia, że chłopiec bardzo mu zaimponował swoją wytrwałością, mądrością i wrażliwością, lecz że nie potrafił mu wcześniej tego powiedzieć. Pokazuje przyniesioną do klasy różgę, przyznając się do tego, iż straszył chłopca, że taką różgę powinien dostać, a że często różga bardziej należy się dorosłym oraz że zostawi ją sobie, żeby mu o tym przypominała. Kornel zupełnie inaczej patrzy na Witka, wydaje mu się być nawet sympatycznym. Dociera do niego, że to z troski Witek śledził go podczas każdego spaceru, żeby nie stało mu się nic złego. Do klasy wchodzi pan Marianek i wnosi wielki kosz, a w koszu prezent dla Kornela od Witka i od mamy. Tym prezentem jest szczeniak labradora. Chłopiec jest bardzo szczęśliwy i nazywa suczkę... Różga.

Analiza badań:

W utworze Grzegorza Kasdepke — *Różga* odszukałam wartości z sześciu grup tj. uniwersalnej, poznawczej, moralnej, społecznej, pragmatycznej i hedonistycznej. Na samym początku zauważyłam między innymi **odpowiedzialność** i **wytrwałość** oraz **przyjaźń** i **zaufanie** — chłopiec codziennie wychodził ze smyczą, nawet w sytuacji, kiedy po bójce w szkole mama i Witek powiedzieli, że nie może już liczyć na psa, a on w dalszym ciągu wychodził z nią trzy razy dziennie. Tak też zaprzyjaźnił się z panem Mariankiem. Wszystkie te wartości możemy zauważyć na ilustracji, którą zamieszczam poniżej. Ta sama ilustracja odwołuje się poniekąd do kolejnej wartości, którą jest **dobro** i **bezpieczeństwo** pokazane chociażby we fragmencie o panu Marianku, który wiedząc, że chłopiec boi się, ponieważ wydaje mu się, że ktoś za nimi chodzi — zagaduje go podczas drogi i odprowadza go pod samą klatkę schodową.

Ilustracja 31. Ewa Poklewska-Koziełło, s. 18



Następne wartości, jakie niesie ten utwór, to **rodzina** — i powiązane z nią w tej książce **refleksyjność**, **miłość** i **otwartość**, czyli wszystko to, co przedstawione jest w części opowiadającej o szkolnej Wigilii i jak okazało się, że ślady, które codziennie w czasie spacerów widział chłopiec należały do Witka — „Nie to niemożliwe! (...) To ten sam wzór podeszwy, ten sam dobrze znany Kornelowi odcisk bieżnikowanej podeszwy.”¹⁷⁶ Widzimy tutaj, że mimo nienajlepszych relacji, jakie chłopiec miał z Witkiem, ten troszczył się o niego, jak o własnego syna, dbał, aby podczas spacerów nie przydarzyło mu się nic złego. W dalszej treści czytamy wypowiedź Witka na forum klasy podczas wspomnianej wcześniej klasowej Wigilii, — „ — Jest wśród was ktoś, kogo... kogo podziwiam. Kto mi ostatnio bardzo zaimponował. Tak naprawdę ten ktoś zawsze mi imponował: swoją mądrością, poczuciem humoru, wrażliwością, uporem. Ale nie bardzo wiedziałem, jak mu to powiedzieć.”¹⁷⁷ — a więc można stwierdzić, że dodatkową cnotą tutaj jest **szczerłość**. Na końcu opowiadania widzimy również ogromną **radość**, kiedy Kornel w prezencie otrzymuje szczeniaczka labradora — suczkę Różgę. Poniższa grafika ilustruje tę wartość.

Ilustracja 32. Ewa Poklewska-Kozięłło, s. 36



1.11. Marzena Kwietniewska-Talarczyk — *LUSIA GDZIE JESTEŚ?*

Opracowanie:

Bohaterem książki, jest pięcioletni chłopiec Łukasz. W dzień dziecka do domu Łukasza przyjeżdża babcia, przywozi prezent dla chłopca ale z powodu wyjazdu również swojego kota — Lusię. Łukasz bardzo nie lubi kotki, która kiedyś podrapała go, gdy ciągnął ją za ogon. Nie podoba mu się też to, że to nie jest takim

176 G. Kasdepke, Różga, Łódź 2008, wyd. Literatura, s. 30

177 ibidem, s. 33

całkiem zwykłym kotem, tylko bardzo puchatym i o biskoptowym umaszczeniu. Chłopiec jest zły na rodziców, że nic mu nie powiedzieli o tym, że Lusia będzie u nich mieszkała podczas babci nieobecności. Kiedy babcia odjeżdża mama karci synka za to, że nie przywitał się z babcią, nie podziękował jej za prezent. Zagniewany chłopiec wybiega do ogrodu trzaskając drzwiami. Wie, że mama będzie o to zła ale on też jest zły. W ogrodzie oparta o czereśnię stoi drabina. Nie wolno chłopcu na nią wchodzić, ale na dolnych gałęziach nie ma owoców, za to na górnych jest ich bardzo dużo. Chłopiec wspina się na drzewo po drabinie i skręca nogę. Lekarz na skręconą nogę zakłada mu na trzy tygodnie gips. Łukasz uważa, że pecha przynosi mu kotka. Tata tłumaczy chłopcu, że to tylko przesady, a mama mówi, że pech jest wtedy kiedy nie możemy przewidzieć co się stanie, a Łukasz przecież wiedział, że nie może wchodzić na drabinę. Chłopiec nudzi się i zaczyna obserwować kotkę. Zastanawia się czy Lusia tęskni za babcią? Zaczyna z coraz większą sympatią myśleć o kotce, tylko jeszcze przeszkadza mu bardzo jej wygląd. Mama tłumaczy, że Lusia tak wygląda, ponieważ jest rasowym kotem, że jej przodkowie żyli tam, gdzie jest bardzo zimno, dlatego te koty mają taką gęstą, długą i nieprzemakalną sierść. To, że babcia wyprowadza ją na dwór na smyczy jest spowodowane tym, iż mieszka przy ruchliwej ulicy i kotce mogłoby się coś złego przydarzyć. Do Łukasza przychodzi kolega z przedszkola-Mateusz. Mateusz chce zostać w przyszłości tak jak jego wujek weterynarzem i bardzo interesuje się zwierzętami. Lusia bardzo mu się podoba, głaszcze i bawi się z nią. Kiedy następnego dnia Łukasz puszcza na podwórku zdalnie sterowany samolot, który dostał od babci, ten zaplątuje się w gałęzie czereśni. Lusia wspina się na drzewo, uderza samolot łapką i zabawka wydostaje się z gałęzi. Chłopiec dziękuje kotce ale okazuje się, że Lusia nie potrafi zejść z drzewa. Na dworze rozpętuje się burza, bardzo mocno pada deszcz. Mama próbuje łagodnie przemawiać do kotki, aby zeszła, ale Lusia jest przestraszona i nie rusza się z gałęzi, na której siedzi. Mama zabiera Łukasza do domu. Chłopiec wypatruje kotki przez okno ale przez deszcz nic nie widzi. Boi się o kotkę. Kiedy burza ustaje okazuje się, że Lusi nie ma już na czereśni, ani w ogrodzie, ani w domu. Rodzice wszędzie szukają Lusi, pytają sąsiadów, a tata jedzie jeszcze sprawdzić, czy kotka nie wróciła do domu babci. Jednak kotka się nie znajduje. Łukasz jest smutny i ma żal do siebie, że nie bawił się z nią, nie wychodził na spacer, może gdyby zajmował się kotką tak jak powinien, nic złego by się nie stało. Nie chce mu się nawet jeść. Nie może też zasnąć, a kiedy już zasypia budzi go miauczenie kotki. Woła rodziców ale oni nic nie słyszą. Okazuje się nazajutrz, że chłopiec słyszał w nocy Lusię, która schowała się w budzie psa sąsiadów. Sąsiadka zauważyła ją bardzo późno i dlatego przyniosła do nich Lusię dopiero rano. Łukasz głaszcze kotkę i rozmawia z nią. Jest z niej dumny, uważa już, że Lusia jest prawdziwym dzielnym kotem i obiecuje, że będzie się nią zajmował. Od tej pory cały czas spędza z Lusią. Kiedy wraca babcia i zabiera kotkę do siebie Łukasz jest bardzo smutny i płacze w swoim pokoju. Kiedy po powrocie

z wakacji rodzice z synkiem mają iść na imieniny do babci Julii Łukasz boi się, że jak zobaczy Lusię i będzie miał się znowu z nią rozstać, będzie mu smutno. Lęka się także, tego że Lusia może go nie poznać. Mama przekonuje chłopca i wszyscy idą do babci, a tam czeka na niego niespodzianka. Lusia ma małe kocięta, a jedno z nich, wtedy kiedy będzie można zabrać je od mamy, dostanie Łukasz. Chłopiec nie może doczekać się dnia kiedy Bąbelek zamieszka razem z nim.

Analiza badań:

W utworze Marzeny Kwietniewskiej-Talarczyk — *Lusia Gdzie jesteś?* Odszukałam wartości z pięciu grup: poznawczej, moralnej, społecznej, witalnej i hedonistycznej. Po upadku chłopca z drabiny przedstawioną mamy wartość jaką niesie za sobą **zdrowie**. Na początku pokazane jest to z perspektywy lekarza, który ocenia stan zdrowia chłopca: „–Miałeś dużo szczęścia, młody człowieku (...) Złamanie nie ma (...) –Ale noga jest silnie skręcona, bez gipsu się nie obejdzie. Trzy tygodnie jak nic.”¹⁷⁸Później widzimy, jakie ograniczenia powoduje uraz — „Myśleliśmy z tatą, że ty będziesz ją wyprowadzał do ogrodu ale w obecnej sytuacji...”.¹⁷⁹ Jak dowiedzieliśmy się już na samym początku książki chłopiec bardzo nie lubił kotki, która została zostawiona w jego domu przez wyjeżdżającą babcię. Lusia nie podobała mu się ze względu na puszystą sierść i delikatny biszkoptowy kolor. Obawiał się reakcji kolegów, kiedy dowiedzą się, że ma takiego dziwnego kota. Wczytując się w tekst docieramy do wartości, jakimi są — **refleksyjność i akceptacja**, ponieważ po pewnym czasie jednak, chłopiec zauważył, że kotka wygląda na smutną. Powiedział o tym swojej mamie, która też to dostrzegła. Wtedy też zaczęli rozmawiać — „–No, gdyby miała gładką sierść i jakiś normalny kolor, czarny albo bury”¹⁸⁰. Mama zapewniała chłopca, że kotka nie jest nadzwyczajna, jest po prostu niespotykana. „–Zapewniam cię, że Lusia jest całkiem normalnym kotem, tylko należy do rasy, której się u nas nie spotyka.”¹⁸¹ Mama opowiada chłopcu jeszcze wiele o kocie. Kilka dni później do Łukasza przychodzi jego kolega — widząc kota jest zachwycony. Łukasz zaczyna, więc doceniać urodę Lusi i opowiada Mateuszowi o kotce to, czego dowiedział się wcześniej od mamy. Razem zaczynają bawić się z kotką — pojawia się więc kolejna wartość jaką jest **zabawa**, co widzimy na poniższych ilustracjach.

178 M. Kwietniewska-Talarczyk, *Lusia. Gdzie jesteś*, Warszawa 2013, wyd. Zielona Sowa, s. 12

179 *ibidem*, s. 21

180 *ibidem*, s. 20

181 *ibidem*, s. 21

Ilustracja 33. Ewa Zabaryło-Duma, s.22



Ilustracja 34. Ewa Zabaryło-Duma, s. 23



Chłopiec zaprzyjaźnia się z kotką. Kiedy ta w czasie burzy wchodzi na drzewo w ogrodzie, bardzo się o nią boi — przedstawione są tu **przyjaźń i odpowiedzialność**. „—A jak jej się coś stanie? Mamo, powiedz, że nic jej nie będzie.”¹⁸² **Spokój i bezpieczeństwo**, czyli następne wartości, jakie niesie lektura, pojawiają się, gdy chłopiec dowiaduje się, że kotka nocowała w domu u jego sąsiadów — „Tak się o ciebie martwiłem.”¹⁸³ Na ostatnich stronach książki okazuje się, że Luscia urodziła kociaki. Chłopiec bardzo chciałby, żeby jeden z kotków został u babci,

182 ibidem, s. 30

183 ibidem, s. 39

aby mógł przychodzić do niej i bawić się z Lusią i jej maleństwem. Babcia po rozmowie z rodzicami chłopca już wcześniej zdecydowała się oddać Łukaszowi jednego z nich, uwidocznoną mamy **radość**, a przedstawia to poniższy cytat:

„– Mam lepszy pomysł. On może zostać u ciebie (...)

– byłoby super...”¹⁸⁴

1.12. Holly Webb — *SMYK, UPROWADZONY SZCZENIAK*

Opracowanie:

Jest to opowiadanie o Milence, która na Gwiazdkę dostaje od rodziców upragnionego psa. Szczeniak labradora zostaje przez nią nazwany Smyk. Dziewczynka mieszka razem z rodzicami i trzyletnim braciszkiem Jackiem. Milena bardzo zaprzyjaźnia się ze Smykiem. Bawi się z nim, chodzi na spacer. W związku z tym, że piesek za bardzo ekscytuje się spacerami i może to okazać się niebezpieczne dla dziewczynki, tata postanawia, że Smyk musi przejść podstawowe szkolenie dla psów. Znajduje takie zajęcia w pobliskim parku i razem z córeczką zaprowadzają tam Smyka. Na pierwsze zajęcia chce iść razem z nimi Jacek, lecz tata uznaje, że jest jeszcze za mały i chłopiec zostaje z mamą w domu. Milence jest szkoda brata, kiedy ten zapłakany patrzy przez okno, jak ona razem z tatą i Smykiem idą do parku. Na początku piesek ma problemy z wykonywaniem komend, ale później jest już coraz lepiej. Kiedy wracają do domu okazuje się, że Jacek się na nich obraził i nie chce nawet słuchać, co działo się na szkoleniu. Po kilku dniach, kiedy siostra jest w szkole on sam szkoli Smyka. Przez kilka dni zamyka się z pieskiem w pokoju i nie pozwala nikomu wchodzić. Kiedy już osiąga swój cel, demonstruje rodzicom i Milence, jak Smyk potrafi razem z nim śpiewać. Kiedy Jacek śpiewa piosenkę o świnkach, piesek rytmicznie poszczekuje. Wszyscy są zachwyceni mądrością szczeniaka oraz tym, że chłopcu udało się wyszkolić pieska. Podczas któregoś ze szkoleń w parku Milenka zauważa parę z pointerem na smyczy, którzy przyglądają się Smykowi. W pewnym momencie pointer odwraca głowę za innym psem, a wtedy mężczyzna brutalnie szarpie smyczą. Dziewczynce robi się przykro i szkoda jej tego smutnego psa. Kiedy wychodzą ze szkolenia spotykają tych samych ludzi, którzy z uśmiechem wypytują tatę o Smyka. Milena z podejrzliwością przysłuchuje się ich rozmowie. Dziewczynce nie podoba się, że tak wypytują o szczeniaka i zniecierpliwiona ciągnie tatę za rękę i marudzi, że chce już iść. Tata gromi ją wzrokiem, a kiedy odchodzą zwraca jej uwagę, że była niegrzeczna. Kiedy Smyk chodzi już ładnie na smyczy mama pozwala na zabranie pieska, gdy idą do szkoły. Wcześniej mamie byłoby ciężko wracać z Jackiem i niezbyt zdyscyplinowanym szczeniakiem. W drodze do szkoły spotykają dużo koleżanek Milenki i wszystkim bardzo podoba się Smyk. Dziewczynka po raz

184 ibidem, s. 46

kolejny widzi parę z pointerem. Nie podoba się jej to bardzo, ma wrażenie, że ci ludzie obserwują ją i jej małego labradora. Stara się tym nie przejmować, kiedy tata mówi, że nie ma się czego obawiać. Wieczorem tuli swojego pieska bardziej niż zwykle i mówi, że go kocha. Smyk zdaje się odwzajemniać to uczucie. Kiedy następnego dnia wraca ze szkoły okazuje się, że szczeniaka nigdzie nie ma. Mały Jacek mówi, że gdy jeździł na rowerku, pani w czerwonych rękawiczkach weszła do ogrodu i pożyczyła psa. Dziewczynka jest zrozpaczona. Mama dzwoni na policję i zgłasza uprowadzenie Smyka. Dowiaduje się, że w ich okolicy grasuje szajka porwaczy psów. Dzieci boją się, że nie odzyskają szczeniaka. Milena robi ogłoszenia o zaginięciu ich labradora, rozwiesza je i codziennie po szkole razem z mamą i braciszkiem wychodzą szukać pieska. Po tygodniu, mimo że piesek się jeszcze nie znajduje, i dziewczynka jest bardzo smutna idzie razem z tatą na kolejne szkolenie, ponieważ chce ostrzec wszystkich właścicieli psów przed porwaczami. Kiedy wracają do domu znów spotykają pointera Alberta z właścicielami. Dziewczynka uważa, że ludzie kochający zwierzęta nie mogą mieć tak nieszczęśliwego psa. Nagle zauważa, że kobieta ma na dłoniach czerwone rękawiczki. Kojarzy też fakt, że Smyk zginął kilka dni po tym, jak ich po raz pierwszy spotkali w parku. Jest już prawie pewna, że to ci ludzie stoją za porwaniem jej szczeniaka. Wieczorem nie może zasnąć. Zastanawia się czy nie powinna zadzwonić do policjanta zajmującego się tą sprawą, boi się jednak, że on jej nie uwierzy. Kiedy zasypia śni jej się wiele psów pozamykanych w klatkach i właściciele Alberta. Po przebudzeniu jest pewna, że to oni porwali Smyka. Wymyśla, że pójdzie na szkolenie i jeśli oni tam będą, będzie ich śledziła w drodze do domu. Kiedy z tatą i Jackiem idą do parku pograć w piłkę, dziewczynka zauważa podejrzaną parę i gdy tamci wychodzą z parku wybiega za nimi. Idzie za nimi, aż do momentu, kiedy znikają za ogrodzeniem jednego z domów. Okolica jest niebezpieczna i dziewczynka zastanawia się co robi, kiedy ją złapią i w tym momencie tata chwyta ją za ramię. Dziewczynka mówi tacie, że tutaj na pewno jest ich szceniak, ale tata jej nie wierzy. Wtedy Jacek znika za ogrodzeniem i idzie w stronę szopy, z której dochodzi szczekanie psów. Śpiewa piosenkę, której nauczył Smyka i wtedy z pomieszczenia słychać rytmiczne szczekanie. Tata wreszcie przekonuje się, że dziewczynka miała rację. Powiadomieni policjanci przyjeżdżają po kilku minutach i uwalniają psy. Po chwili Milena tuli swojego pieska i oboje są bardzo szczęśliwi.

Analiza badań:

W utworze Holly Webb — Smyk, uprowadzony szceniak, odnalazłam wartości z sześciu grup: uniwersalnej, poznawczej, moralnej, społecznej, pragmatycznej i hedonistycznej. Na wstępie widzimy kochającą (**miłość**) się **rodzinę**. Widać ją dobrze na poniższym rysunku.

Ilustracja 35. Sophy Williams, s. 7



Pod choinkę dziewczynka dostaje od swoich rodziców wymarzonego psa, co wywołuje u niej ogromną **radość**. W tym fragmencie widzimy także **wiedzę** Milenki, ponieważ nie wyjmuje ona psa z kosza od razu, stwierdzając, że — „może to pieska przestraszy?”¹⁸⁵ Dziewczynka stara się być bardzo **odpowiedzialna**, wyprowadza swojego psa i dba o niego jak najlepiej potrafi. Gdy tata proponuje szkolenie dla psów zgadza się z nim. Jest **wytrwała** i ciężko **pracuje** nad ułożeniem swojego pupila. Smyka poznajemy jako bardzo **mądrego** psa. Dzięki **talentowi** Jacka piesek uczy się szczekać w rytm przedszkolnej piosenki *Były sobie świnki trzy*. Między psiakiem a dziewczynką pojawiła się pewna forma **przyjaźni** i **wierności**. Piesek zachowuje się tak, jakby chciał dać dziewczynce jak największe poczucie **bezpieczeństwa**. Widzimy to ilustracji oraz widniejącym na niej tekście.

185 H. Webb, Smyk, uprowadzony szczeniak, Warszawa 2012, wyd. Zielona Sowa, s. 14

Ilustracja 36. Sophy Williams, s. 60

Piesek mocno przytulił się do dziewczynki, jakby też chciał pokazać jej, że bardzo ją kocha i że zawsze będzie przy niej. Potem położył się przy jej ramieniu, pewien, że nie spotka jej nic złego, dopóki on jest przy niej i jej pilnuje.



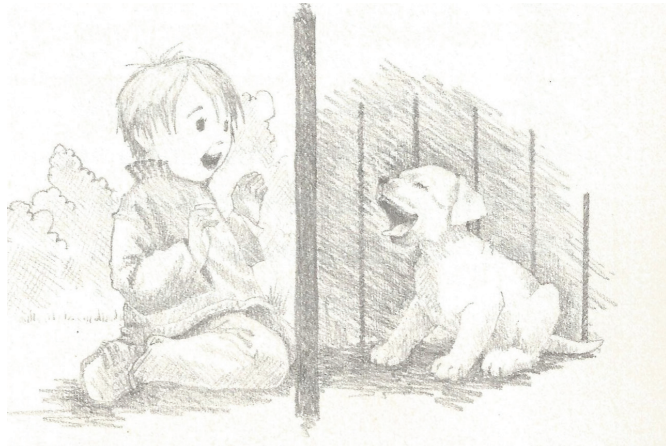
Zabawę jako wartość możemy zaobserwować między innymi gdy zaczynamy czytać o feriach dziewczynki, co opisuje fragment: „Ferie świąteczne zdawały się mijać jeszcze szybciej niż zwykle, gdy Milena mogła bawić się ze Smykiem.”¹⁸⁶. Na jednym ze spacerów po parku pewni ludzie interesują się labradorem i rozmawiają na jego temat z tatą Mileny. Dziewczynce bardzo się to nie podoba, pyta więc zniecierpliwionym tonem, czy mogą już iść. Jej tata nie jest zadowolony z jej zachowania, ponieważ wpajał jej **szacunek** w stosunku do innych ludzi. Kiedy okazuje się, że Smyk został uprowadzony dziewczynka mimo swojego cierpienia prosi tatę, aby poszli mimo wszystko na szkolenie dla psów. Chce ostrzec innych właścicieli czworonogów przed grasującymi złodziejami. Pokazaną mamy tu więc wartość jaka jest **dobro**. Następne wartości przedstawione w tekście to **spokój** i **wolność**, ponieważ kiedy piesek jest gdzieś uwięziony, dziewczynka bardzo martwi się o niego, a w nocy budzą ją koszmary. Milena podejrzewa kto jest odpowiedzialny za porwanie jej psa. Gdy jednak dzieli się swoimi podejrzeniami z tatą ten jej nie wierzy. Dziewczynka z ust swojego ojca słyszy takie słowa — „ — Mileno przykro mi, ale to się musi skończyć. Chodź.”¹⁸⁷ Tu w pewien sposób przedstawiona została wartość **zaufania**, a dokładniej to, jakie konsekwencje niesie jego brak. Ostatnie wyłonione przeze mnie wartości to **bohaterstwo** połączone ze **sprytem**. Pokazane są one kiedy Milena śledzi porywaczy jej psa, których zobaczyła

186 ibidem, s. 25

187 ibidem, s. 112

ponownie w parku, ale tata nie ma pewności, że Smyk faktycznie jest w ich domu. W tym momencie Jacek wchodzi do ogródka małżeństwa i zaczyna śpiewać piosenkę, której wcześniej nauczył Smyka. Widzimy to na poniższej ilustracji:

Ilustracja 37. Sophy Williams, s. 113



Kiedy słyszą znajome szczekanie w rytm melodii. Wiedzą, że to na pewno tu. Dzwonią więc na policję, która doprowadza do uwolnienia wszystkich uprowadzonych zwierząt. a tata przeprosza dziewczynkę za brak zaufania — „ — Wierzyć się nie chce — mruknął. — Mileno, bardzo przeproszam, powinienem być wcześniej cię postuchać”.¹⁸⁸

1.13. Kasia Kołodziej — *GENIALNY POMYSŁ KASII*

Opracowanie:

Bohaterką jest mała dziewczynka Kasia. Po przebudzeniu zastanawia się, co będzie robiła w ciągu dnia. Rozważa zbudowanie domku z koca, narysowanie barwnego rysunku, czy lepienie pierogów wspólnie z mamą, ponieważ bardzo to lubi, okazuje się jednak, że tego dnia zamiast pierogów będą kotlety. W związku z tym, że mama zrobiła pranie, Kasia postanawia je rozwiesić. Nie jest to takie łatwe, jak jej się wydawało. W pewnym momencie pies sąsiadów chwyta zębami rajstopy mamy i ucieka. Mimo że Kasia je odzyskuje, okazuje się, że są podarte! Zasmucona dziewczynka pokazuje mamie co z rajstopami zrobił piesek. Kiedy mama chce wyrzucić je do kosza Kasia przychodzi do głowy pomysł, jak można je wykorzystać. Po kilku cięciach nożyczkami, wypchaniu watą, doszyciu czterech skarpetek i guzików tworzy kotka — przytulankę, którego nazwa Rajtuz. Zostają przyjaciółmi, gdyż Kasia wie, jak cenne jest to co samemu się zrobi.

188 ibidem, s. 114

Analiza badań:

W utworze Kasi Kołodziej — *Genialny pomysł Kasi* odszukałam wartości z pięciu grup: uniwersalnej, moralnej, społecznej, pragmatycznej i hedonistycznej. Wartości, które wyodrębniłam zarówno z tekstu jak i ilustracji, to między innymi **rodzina, dobro i szacunek** — Kasia chce pomóc mamie. Najpierw zastanawia się „Albo można pomagać mamie lepić pierogi...”¹⁸⁹ gdy jednak okazuje się, że jej mama na obiad postanowiła przygotować kotlety schabowe, dziewczynka przypomina sobie, że „... mama zrobiła pranie! — Już wiem!(...) — Będę je wieszać na długim sznurku!”¹⁹⁰. Po sytuacji z Felkiem — psem sąsiadów, Kasia nie próbowała okłamywać mamy, nawet, kiedy wiedziała, że podarte mamine rajstopy były jej ulubionymi— zdarzenie to pokazuje nam **prawdę**, jako kolejną wartość, a obrazuje to : „W domu Kasia pokazała mamie efekt działania ostrych zębów Felka. Dziewczynce było przykro, (...) — Trudno... — powiedziała mama”¹⁹¹. Później pokazany jest **spryt, talent, zdolności**, a także **radość i zabawa**. Wszystkie one uwidocznione są, gdy dziewczynka z podartych rajstopy mamy tworzy swoją zabawkę. Jej pomysłowość i kreatywność pokazują ilustracje:

Ilustracja 38. Kasia Kołodziej, s. 14



189 K. Kołodziej, *Genialny pomysł Kasi*, Wrocław 2002, wyd. Siedmiogród, s. 4

190 ibidem, s. 5

191 ibidem, s. 10

Ilustracja 39. Kasia Kołodziej, s.15



Ostatnią wartością jest **przyjaźń**, mimo że nie z człowiekiem, ani nawet ze zwierzęciem, ale w dalszym ciągu bardzo cenna, w szczególności dla dziecka. Widzimy ją zarówno na ilustracji poniżej jak i w tekście, który znajduje się na niej.

Ilustracja 40. Kasia Kołodziej, s. 20

Od tej pory Kasia i Rajtuz
zostali największymi przyjaciółmi.
Kasia bowiem dobrze wiedziała,
że to, co sama stworzy,
zawsze będzie dla niej najcenniejsze...



1.14. Stanisław Jerzy Hajto — WAKACYJNE PRZYGODY KUBY Z SOCHACZEWA

Opracowanie:

Bohaterem jest Kuba, który ukończył trzecią klasę. Jeszcze w czasie roku szkolnego wygrał konkurs na hasło ekologiczne i w nagrodę dostał wędkę. Pewnego dnia, podczas wakacji, chłopiec wybrał się na ryby i obiecał mamie, że przyniesie coś na obiad. Poszedł nad rzekę, w swoje ulubione miejsce, a tam zobaczył, że po drugiej stronie rzeki łowi ryby Wojtek, z którym zimą złapali jedną rybę na dwie wędki. Okazało się bowiem, że kiedy tamten zarzucił wędkę, a Kuba stanąwszy naprzeciwko zarzucił swoją, splątały się haczyki. Wojtek teraz złapał sumę, a Kuba chciał złowić klenia. Za pierwszym razem mu się nie udało, ale nie przejmując się niepowodzeniem łowi dalej, tym bardziej, że kolega z naprzeciwka wyłożył na trawę wszystkie złowione ryby. Nie chciał wracać do domu z pustymi rekami i myślał, że jeśli mu się jednak nie uda nic złowić, to poprosi rodziców o to, aby mógł przyjść nad rzekę jeszcze wieczorem. Wiedział, że w domu będą wtedy oglądali filmy z wypożyczonych kaset, a jemu takie spędzanie czasu nie sprawiało radości. Kiedy rozmyślał o ekologii zobaczył drgający splawik. Po dość długim mocowaniu się z rybą, wyłowił upragnionego, dużego klenia. Był bardzo dumny z tego, że zaniesie do domu tak wielką rybę, ale miał jeszcze ochotę wieczorem złowić sumę. Kiedy przyszedł do domu wszyscy go chwalili. Rodzice pozwolili mu pójść wieczorem nad rzekę, ale musiał zabrać ze sobą Kastora, młodego dalmatyńczyka. Pies był bardzo grzeczny, nie dość, że można się z nim było bawić, to był również dobrym opiekunem, który też nie szczekał bez powodu. Kiedy doszli nad rzekę, powoli zapadał zmrok. Gdy się zupełnie ściemniło nieopodal przystanęła wywrotka, a kierowca nerwowo rozglądał się wokół. Kuba i Kastor przyczaili się za drzewem. Na szczęście pies nie szczekał. Chłopiec mógł niezauważony obserwować całą sytuację. Kierowca zaczął zrzucać do wody śmieci, którymi samochód był wyładowany. Nagle ciężarówka się wywróciła i razem z kierowcą wpadła do rzeki. Kuba zobaczywszy wyciągnięte ręce z kabiny szybko podał tonącemu koniec wędki. Kastor bardzo głośno szczekał. Kuba ciągnąc z całych sił, wyciągnął kierowcę z wody, swoim szczekaniem Kastor obudził wielu ludzi, którzy przyszli nad rzekę. Przyjechała także straż miejska, policja i pogotowie. Kubę pochwalono za bohaterstwo. Kierowca za swój czyn musiał posadzić drzewka. Naprawił swój błąd i został przyjacielem chłopca. Dorosły Kuba został wybrany na burmistrza Sochaczewa.

Analiza badań:

W utworze Stanisława Jerzego Hajto — *Wakacyjne przygody Kuby z Sochaczewa* odnalazłam wartości aż z ośmiu grup: uniwersalnej, estetycznej, poznawczej, moralnej, społecznej, witalnej, pragmatycznej oraz hedonistycznej. Pierwszymi z pokazanych wartości jest **wiedza i mądrość**, które zawarte są w tym, że Kuba wygrał konkurs ekologiczny, i że o ekologii wie bardzo dużo. Mamy także do

czynienia z mądrością życiową, kiedy Kuba za namową kolegów pali papierosa i stwierdza, że już nigdy w życiu nie zrobi tego głupstwa i nie zapali. Autor uwiadcza też wagność dobrego **wykształcenia** i nie chodzi tu o to, że koniecznie trzeba skończyć wiele szkół, lecz by dobrze nauczyć się swojego zawodu: „ Lepiej zostać kamieniarzem, Dobrym, zacnym robotnikiem, Niżli kiepskim być lekarzem, Dziennikarzem czy prawnikiem.”¹⁹² W utworze spotykamy się również z **wytrwałością** chłopca, który stojąc nad rzeką kilka godzin, po nieudanych próbach, dąży do tego, aby przynieść do domu na obiad wymarzonego klenia oraz w jego walce z rybą. Pokazane mamy to na poniższej ilustracji:

Ilustracja 41. Adam Hanuszkiewicz, s. 17



Pojawia się tu kolejna wartość, jaką jest **rodzina**. Chłopiec mieszka razem z rodzicami i zależy mu na tym, aby sprawić im przyjemność, a także widzimy, że nie obawiał się, iż rodzice go wyśmieją, jeśli nic nie złowi. Natomiast **Piękno** pokazane jest na przykładzie rzeki i jej okolicy, i tego jak chłopcu się tam podoba. Kolejnymi wartościami są **radość, spokój i bezpieczeństwo**. Napotykamy na nie w zabawie z psem, radością z połowu oraz z tym, że rodzice puszczejają Kubę wieczorem nad rzekę ale tylko w towarzystwie jego psa Kastora. Ze **sprytem, sprawnością, siłą** oraz **bohaterstwem** spotykamy się w sytuacji kiedy chłopiec

192 S. J. Hajto, *Wakacyjne przygody Kuby z Sochaczewa*, Kraków 2012, wyd. Scriptum, s. 4

łapiąc się jedną ręką gałęzi drugą podawał tonącemu koniec wędki i z wielkim wysiłkiem wciągnął z rzeki dorosłego przecież człowieka. **Praworządność** i **sprawiedliwość** pokazane są wówczas, gdy człowiek, który wyrzucał śmieci do rzeki zostaje osądzony i ukarany, za swoje czyny. Na końcu utworu widzimy ostatnią wartość jaką jest **przyjaźń** uratowanego człowieka z chłopcem.

Ilustracja 42. Adam Hanuszkiewicz, s.26



1.15. Ewa Ostrowska — *BOJESIE NIEBOJESIE*.

Opracowanie:

Bohaterką książki jest Asia — sześciolatka dziewczynka, która boi się wszystkiego. Obawia się zostać sama w domu, boi się wiatru, ciemności, obcych ludzi, którzy mogliby chcieć wejść do ich domu. Przerażają ją również psy bez kagańców, drapieżne zwierzęta w zoo. Boi się nawet łazienki, kiedy jest w niej ciemno, bo w rurach pod wanną czai się potwór. Dlatego też Asia przez wszystkich nazywana jest Bojesie. Pewnego dnia, kiedy jej mama rozmawia przez telefon, Asia jest przerażona, że mamusia będzie chciała zostawić ją razem z rocznym braciszkiem w domu i gdzieś wyjść. Jej obawy okazują się słuszne. Mama musi jechać do chorej babci, aby zrobić jej zastrzyk, a tata Asi jest w pracy. Dziewczynka mówi mamie o swoich lękach, o tym, że jej mały brat może się obudzić, a ona nie będzie wiedziała co ma zrobić. Mama przypomina jej, że jeśli cokolwiek by się działo ma do niej zadzwonić. Uspokaja ją, że na pewno wszystko będzie dobrze, a sami będą tylko przez godzinę. Kiedy mama wychodzi Bojesie wchodzi pod koc, żeby czuć się bezpiecznie, ale

w pewnym momencie czuje, że coś dziwnie pachnie. Przypomina sobie, że taki sam gryzący zapach czuła, jak mama zapomniała o gotujących się ziemniakach i wyszła do pracy. Wtedy wszystko przypaliło się tak bardzo, że kiedy Asia wróciła z tatą ze spaceru, z okna kuchni wydobywały się kłęby ciemnego dymu i tata zadzwonił po strażaków. Dym coraz bardziej szczypie dziewczynkę w oczy. Przypomina sobie, że mama tym razem nic przed wyjściem nie gotowała. Asia wychodzi spod koca i krzyczy, że bardzo się boi. Wie, że nikt jej jednak nie słyszy. Cały pokój jest zadymiony, co musi oznaczać, że gdzieś się pali ale nie wie gdzie. Kuchnia również wypełniona jest dymem, a przez okno widać wdzierający się do mieszkania ogień. Asie wie, że musi uciekać i to szybko. Chce dzwonić do mamy, żeby wracała do domu ale kiedy pękają od wysokiej temperatury szyby, biegnie najpierw po braciszka. Chce wybiec z nim na klatkę schodową, ale ona już płonie, wracają więc do mieszkania. Przypomina sobie, że kiedy jest chora mama, żeby zbić gorączkę przykładła jej mokre kompresy. Znosi Mareczka do najbardziej oddalonego od ognia pokoju i biegnie zmoczyć ręczniki. Jednym z nich owija braciszka, żeby ogień go nie poparzył, drugi kładzie pod drzwi, żeby blokował przedostający się do pokoju dym. Dziewczynka wie, że na piętrze są tylko oni, bo sąsiadka wyjeżdżając zostawiła mamie klucze. Musi liczyć na siebie. Chce zadzwonić do mamy, jednak dochodzi do wniosku, że zanim mama wezwie strażaków to razem z braciszkiem już spłoną. Przypomina sobie, że jak kiedyś bawiła się telefonem i wybrała trzy takie same cyferki dodzwoniła się na policję. Próbuje kilka razy i wreszcie się jej udaje dodzwonić na pogotowie. Najpierw dyspozytorka myśli, że to żarty ale dziewczynka jednak przekonuje panią, że mówi prawdę. Nie zna swojego adresu ale umie bardzo precyzyjnie opisać, gdzie znajduje się płonące mieszkanie. Pani prosi Asię, żeby się nie rozłączała, a z drugiego aparatu dzwoni po straż pożarną. Po kilku chwilach strażacy przyjeżdżają na miejsce. Jeden z nich wynosi dziewczynkę i jej braciszka z mieszkania po drabinie. Asia i Mareczek mogą już się wtulić w ramiona zapłakanej mamy, która czeka pod budynkiem. Okazuje się, że Asia była bardzo odważna i mądra, a dzięki jej szybkiej reakcji strażacy bez trudu opanowali ogień, nie dopuszczając do jego rozprzestrzenienia. Podbiega do nich pani z telewizji i mówi dziewczynce, że będzie w wiadomościach. Kiedy pyta jak ma na imię, Asia bez zastanowienia odpowiada „Bojesie” i wszyscy zaczynają się śmiać.

Analiza badań:

W utworze Ewy Ostrowskiej-Bojesie niebojesie wyodrębniłam wartości z sześciu grup: poznawczej, moralnej, społecznej, witalnej, pragmatycznej i hedonistycznej. Trzy pierwsze wartości to **odpowiedzialność, miłość i rodzina**. Opisują je dwa cytaty — pierwszy to wypowiedź dziewczynki: „ — Już dobrze, już nie płacz malutki!”¹⁹³, drugi zaś to słowa mamy: Moje ty kochane Bojesie! Bogu dziękować, że nic się tobie ani Mareczkowi nie stało!”¹⁹⁴. Dodatkowo w tym miejscu załączam ilustracje

193 E. Ostrowska, Bojesie niebojesie, Kraków 2010, wyd. Skrzat, s. 15

194 ibidem, s. 22

Ilustracja 43. Agnieszka Semaniszyn, s. 24



Kolejne dwie wartości to **bezpieczeństwo, zdrowie i życie**, które zaprezentują za pomocą rysunku

Ilustracja 44. Agnieszka Semaniszyn, s. 22–23



Ostatnimi wartościami są: **mądrość, spryt i bohaterstwo**. Widzimy je, kiedy dziewczynka próbuje zorganizować pomoc. Wie, że mama nie zdąży przyjechać, ale nie zna też numeru na straż pożarną. Przypomina sobie jednak, jak pewnego dnia, gdy bawiła się telefonem i nacisnęła trzy cyfry na jego klawiaturze zadzwoniła się na policję. Domyśla się, że jeśli powtórzy ten numer policja wezwie straż. Zamiast na policję zadzwania się jednak na pogotowie. Kiedy dyspozytorka pyta ją o adres, mimo że go nie zna — potrafi opisać, gdzie mieszka. Mówi o parku i o sklepie odzieżowym. Dzięki tym informacjom dyspozytorce udaje się zlokalizować jej adres i wezwać straż pożarną.

1.16. Paweł Beręsewicz — CZY WOJNA JEST DLA DZIEWCZYN?

Opracowanie:

Bohaterką utworu jest trzecioklasistka Ela. Zaczyna się druga połowa sierpnia. Elka razem ze swoim przyjacielem Antkiem jest na plaży, gdzie chłopiec zawzięcie robi kule z piasku. Antek nie chce dopuścić dziewczyny do zabawy, ponieważ to nie dla dziewczyn, a on te pociski buduje, żeby zniszczyć niemieckie samoloty, gdyż wszyscy dorośli ciągle mówią o wojnie i o tym, jaka może być niebezpieczna. Kiedy dziewczynka jest już w domu i szykuje się do snu, przychodzi jej tata. Elka pyta go czy wojna naprawdę będzie i czy nie powinna ona interesować dziewczynkę. Tata odpowiada wymijająco, że zagraniczni przyjaciele naszego kraju nie dopuszczą do tego, żeby coś złego się stało, mówi o silnym polskim wojsku, które jest bardzo dobrze wyposażone oraz o tym, że gdyby jednak doszło do wojny to on ją na pewno obroni. A w wojnie żadne dziecko nie powinno brać udziału. Tydzień później wybuchają wojna. Na stolicę spadają bomby, a ojciec Eli zostaje wezwany do wojska. Dziewczynka zostaje tylko z mamą. Kiedy wcześniej Ela przytulała się do niej czuła się bezpiecznie. Teraz przytulając się do mamy wyczuwała jej strach, a wszystko wokół się trzęsło, kiedy spadały kolejne bomby. Mama dziewczynki jest lekarzem i okazuje się, że w czasie wojny ma dużo więcej pracy niż zazwyczaj. I nie są to już tylko tak błahe sprawy jak przeziębienia, złamania i skaleczenia spowodowane zwykłą nieostrożnością. Tym razem pacjentami są ludzie ranni w wyniku walki. Ela zostaje w domu z ciocią, ale zmusza ją, żeby zawiozła ją do mamy do szpitala. Kiedy są już na miejscu mama prosi, żeby usiadła i nie ruszała się z miejsca. Dziewczynka stara się być posłuszna, ale po dłuższej chwili nie wytrzymuje i wychodzi na korytarz. Tam ktoś karze jej się przesunąć, bo przewożą rannego. Zatrzymują się tuż obok niej i zaczynają opatrywać ciężko rannego człowieka. Ela zamyka oczy, żeby na to nie patrzeć ale wtedy mama prosi ją, żeby przytrzymała opatrunek, który zostaje owinięty bandażem. Kiedy dziewczynka przeprosza mamę za nieposłuszeństwa, ta ku zaskoczeniu Eli nie jest zła, tylko się uśmiecha i dziękuje córeczce za pomoc. Tata dziewczynki nie wraca z wojny ale wiadomo jest, że żyje, gdyż nie dostały żadnego zawiadomienia o tym, iż poległ w walce. Pewnego dnia, wczesną wiosną ktoś puka do drzwi. Mężczyzna przynosi wiadomość, że tata Eli, pułkownik Łaniewski, dostał się do niewoli ale uciekł i musi się ukrywać. Niemieccy żołnierze szukają go, więc mama instruuje córkę, żeby kiedy ktoś ją zapyta o tatę ma mówić, że jeszcze nie wrócił z wojny. W ten sposób dziewczynka nie musi kłamać ale nie mówi też prawdy. To jest ich wielka tajemnica. Nikt poza Elą i jej mamą nie może się o tym wiedzieć, nawet ciocia. Po jakimś czasie, kiedy Ela jest sama w domu przychodzą, jak jej się na początku wydawało, dwaj bardzo sympatyczni panowie, którzy pytają czy mogą wejść i poczekać na mamę. Dziewczynka jest przekonana, że są to koledzy jej tatusia, wpuszcza więc panów do mieszkania. Jeden z nich pyta czy ma

ochotę na cukierka, a drugi gdzie jest jej tata, ponieważ bardzo dobrze go znają, przyjaźnią się z nim i chcieliby wiedzieć gdzie on jest. Już chciała im powiedzieć, że tata się ukrywa ale przypomniała sobie bajkę o czerwonym kapturku i szybko odpowiedziała, że tatuś jeszcze nie wrócił z wojny. W tym czasie wraca mama Eli. Panowie się wylegitymowali i wychodzą z mamą do kuchni, zamykając za sobą drzwi, tak aby Ela nie słyszała o czym mówią. Z kuchni dochodzą jednak ich krzyki. Kilka razy przychodzą do domu Eli jeszcze jacyś ludzie, którzy chcą z jej mamą rozmawiać o pułkowniku. Jedni z nich są dobrzy inni źli. Jeden z tych dobrych przynosi wiadomość, dotyczącą miejsca pobytu jej taty. Kiedy mama pyta Elę czy chciałaby się spotkać z tatą, dziewczynka tańczy z radości. Oficjalnie jechały na grzyby. Na jednej z ulic czekała na nie dorożka. Kotysanie wozu szybko usypia dziewczynkę. Woźnica nie zauważając tego pyta dziewczynkę, gdzie jedzie tak wcześniej. Rozespana dziewczynka zaczyna mówić, że na spotkanie, ale przypomina sobie o wielkiej tajemnicy i kończy, że na spotkanie z grzybami. W domku znajomych czeka na nie tata dziewczynki. Zmienił się ale Ela poznaje go od razu, przytula się bardzo mocno, siada mu na kolanach i rozmawiają bardzo długo. W pewnej chwili tacie przypomina się, że mówił jej iż będzie ją chronił, a stało się zupełnie na odwrót. Kiedy muszą wracać do domu wszyscy są bardzo smutni. Po jakimś czasie dziewczynkę zaczepia siostra jej koleżanki-druhna Hanka i pytała czy umie dochować tajemnicy. Opowiada dziewczynce o harcerstwie i pytała czy Ela nie zechciałaby zostać harcerką, tylko wcześniej musi zapytać mamę o pozwolenie. Dziewczynka bardzo chce szybko więc idzie do domu żeby zapytać mamę co o tym sądzi. Na klatce schodowej ktoś szarpie ją i wciąga do jednego z mieszkań. Okazuje się, że to stróż Wincenty i mówi dziewczynce, że przyszli po jej mamę. Przez okno Ela widzi jeszcze, jak mama wsiada do samochodu żandarmów. Kiedy samochód odjechał stróż idzie z dziewczynką do jej domu. Wszystko jest poprzewracane, najwyraźniej mężczyźni szukali informacji o tacie Eli. Kiedy siada na swoim łóżku widzi, że za kokardę misia mama wetknęła karteczkę, że została zabrana i szybko nie wróci, więc dziewczynka ma iść do cioci. Pan Wincenty woła dorożkę, a dziewczynka pakuje najpotrzebniejsze rzeczy. Ela ma wtedy trzynaście lat. W mieszkaniu cioci mieści się szpital polowy, więc Ela stara się pomagać lekarzom i pielęgniarkom. Pewnego dnia do szpitala przywożą Antka, który został przysypany przez gruz. Chłopaka odratowano lecz kiedy wyzdrowiał, po opuszczeniu szpitala, zaraz po wyjściu z domu zostaje zastrzelony. Tata Eli też nie przeżył, ani stróż Wincenty, ani druhna Hanka, ani ciocia dziewczynki. Na szczęście przeżyła mama Eli, ale wróciła z obozu koncentracyjnego bardzo chora.

Analiza badań:

W utworze Pawła Beręsewicza — Czy wojna jest dla dziewczyn?, odnalazłam wartości z pięciu grup: moralnej, społecznej, witalnej, pragmatycznej i hedonistycznej. Na początku utworu widzimy wartość **rodziny**, która jest bardzo ważna dla dziewczynki. Przedstawione jest to w formie **miłości**, jaką Ela darzy

rodziców, głównie jednak chodzi to o ojca, który jest na wojnie. We wstępie widzimy jak tata obiecuje jej, że nic złego jej się nie stanie. Kiedy po pobycie na plaży z Antkiem, i jego stwierdzeniu — „Wojna nie jest dla dziewczyn!”¹⁹⁵. Ela rozmawia o niej z tatą, czy będzie, a jeśli tak to jak będzie wyglądała, widzimy w tym miejscu jego wypowiedź — „Może i będzie, ale nie martw się, tobie na pewno nic nie grozi”.¹⁹⁶ Gdy jednak wczytujemy się głębiej w lekturę, okazuje się, że pułkownik Łaniewski zostaje wezwany do wojska — mamy tu wartość jaką jest **patriotyzm**. W czasie wojny z Niemcami trafia do niewoli, skąd ucieka i musi się ukrywać. Dziewczynka wie o tym, ale mama karze jej zachować to w tajemnicy — widzimy więc ciężącą na Eli **odpowiedzialność** oraz **zaufanie** jakim darzy ją pani Łaniewska. Dziewczynka jest bardzo **wytrwała**, i nie wyjawia nikomu powierzonego jej sekretu. Później widzimy wielką **radość** kiedy okazuje się, że może zobaczyć się z ojcem, przedstawiają to ilustracje poniżej.

Ilustracja 45. Olga reszelska, s31



Ilustracja 46. Olga Reszelska, s. 34



195 P. Beręsewicz, Czy wojna jest dla dziewczyn, Warszawa 2010, wyd. Literatura, s. 9

196 ibidem, s. 12

Później dowiadujemy się, że mama dziewczynki również została przez żandarmów, ale zanim to się stało wykazała się **sprytem**, i zdołała jeszcze zostawić dziewczynce karteczkę wetkniętą za kokardę pluszowej zabawki, znajdowały się na niej takie słowa:

Ilustracja 47. Olga Reszelska, s. 43

Córeczko, zabrali mnie i chyba szybko nie wrócę. Nie martw się o mnie. Bądź dzielną dziewczynką. Pójdź do cioci. Kocham cię.

Kiedy Ela jedzie do cioci okazuje się, że w jej domu został utworzony szpital polowy. Dziewczynka mówiła, że skończyła już 13 lat, a więc „mogłam już trochę pomagać lekarzom i pielęgniarkom”¹⁹⁷ Dając tym samym wyraz swojej sile i bohaterstwu. Na końcu utworu dowiadujemy się, że tata Eli został zamordowany a jej mama wróciła po wojnie bardzo schorowana. Coraz lepiej widzimy więc jak ważną rolę odgrywa **wolność, życie i zdrowie**, a także **spokój i bezpieczeństwo**.

1.17. Michał Rusinek — ZAKŁĘCIE NA „W”

Bohaterem jest Włodek, który w momencie rozpoczęcia wojny miał pójść do trzeciej klasy. Chłopiec uważa, że mimo tego, iż dzieci nie musiały pójść do szkoły było jakoś dziwnie. Dorośli zachowywali się inaczej, ścisiali głos wymawiając słowo „wojna” i mieli przy tym bardzo przerażone oczy. A jakiś zły czarodziej zaczarował to słowo na „w”, bo kiedy patrzyło się na coś i wymawiało to słowo dany przedmiot tracił swój kolor, jak na czarno-białej fotografii. Na żołnierzy niemieckich mówił Czarni Panowie, bo to byli ci źli, którzy wywołali wojnę, a na polskich — Biali Panowie, bo oni bronili swojego kraju. Włodek nie miał swojego roweru, ale miał do dyspozycji taki, którym mógł jeździć kiedy chciał. Rower był za mały ale i tak jazda nim sprawiała radość, a koledzy zazdrościli go chłopcu. Któregoś dnia znajomy poprosił chłopca, żeby rozwoził rowerem zaproszenia na ślub. Nie mógł zapisywać adresów, tylko musiał je zapamiętywać. Był zdziwiony, że ludzie do których przyjeżdżał nie byli radośni i zadowoleni, ale w związku z tym, że byli to przeważnie ci sami adresaci, chłopiec pomyślał, że już się tymi weselami znudzili. Dopiero po skończeniu wojny Włodek dowiedział się, że to nie były zaproszenia ślubne tylko ważne rozkazy. Człowiek, który przekazywał mu owe listy musiał chłopca okłamać, żeby w razie zatrzymania przez Czarnych Panów nie zdradził się z niczym. Włodek bardzo lubił swój tornister, który jako jedyną rzecz zabrał z domu, kiedy kazano im się wyprowadzić. Tornister przypominał

197 ibidem, s. 45

mu czasy przedwojenne, kiedy jeszcze żył tata i wszystko było kolorowe. Z płaszcza taty mama uszyła Włodkowi kurtkę i chłopiec zakładając ją czuł jakby tata go tulił. Któregoś dnia, kiedy chłopiec z tornistrem na plecach szedł przez park, zauważył sunącego ślimaka. Stwierdził, że są do siebie podobni, tylko ślimak nie sie na plecach cały dom, a Włodek tylko kawałek swojego. Zrobiło mu się żal ślimaka, włożył go do znalezionej słoika, ale po kilku dniach wypuścił go, gdyż miał wrażenie, że ten czuje się jak w więzieniu i że stał się dla ślimaka takim Czarnym Panem. Chłopiec później mieszkał w internacie, ponieważ mama nie była w stanie go utrzymać, a dodatkowo mógł się tam uczyć przedmiotów zakazanych przez Czarnych Panów. Takie lekcje nazywane były Tajnymi Kompletami i nie można było o nich mówić. W internacie oprócz nauki musieli robić również to co robi się w zwykłych domach, czyli prać, prasować, myć naczynia, sprzątać. Chłopcy, którzy tam mieszkali i Dusza, jak nazywali Włodka koledzy, zastanawiali się także, co zrobić, żeby jak najbardziej niweczyć plany Czarnych Panów. W czasie okupacji chłopcy z internatu wstąpili do tajnej organizacji — Szarych Szeregów. Tam otrzymywali różne tajne zadania. Trzeba było uważać na szpiegów, ponieważ zdarzało się, że Czarny Pan przebrany był za Białego i starał się zdobywać informacje o państwie podziemnym, czyli wszystkich tajnych organizacjach Polaków. Jednym z zadań, które otrzymał chłopiec było chodzenie jeden raz w tygodniu na pocztę i proszenie o znaczki. Okazało się, że za okładkę klasera wkładane były koperty, które razem z klaserem chłopiec zanosił do zakładu fotograficznego. Wbrew odczuciom Duszy, nie było to tylko nudne zadanie ale bardzo ważna dla polskiego wojska misja, gdyż dzięki informacjom zawartym w tych listach można było zniweczyć wiele planów Czarnych Panów. Pewnego razu Włodek dowiedział się od swoich starszych kolegów, że jeśli do baku samochodu wsypie się cukier, auto zostanie zepsute. Postanowił więc zrobić coś takiego z samochodem Czarnych Panów. Nie udało mu się to jednak, gdyż został nakryty przez jednego z nich, kiedy z cukrem w kieszeni kręcił się koło samochodu. Na szczęście Czarny Pan tylko na niego nakrzyczał. Wystraszony chłopiec po powrocie do internatu opowiedział o tym swojemu opiekunowi. Ten skrzyczał go jeszcze bardziej, gdyż przez swoją lekkomyślność mógł wyrządzić wiele złego organizacji. Siostra Włodka przed wojną była harcerką, skończyła kurs sanitariuszki i w czasie Powstania opiekowała się rannymi, narażając bardzo swoje życie. Została złapana przez Czarnych Panów i wywieziona do pracy do Niemiec, gdzie pracowała ciężko w fabryce. Była to taka inna praca niż zwykle, bo z tej nie mogła zrezygnować ani wrócić do domu. Po zakończeniu wojny Dusza otrzymał list od siostry, że leży w szpitalu, postrzelona przez Białego Pana, któremu coś się pomyliło. Uznał ją za szpiega działającego na korzyść wroga i kiedy uciekała postrzelił ją dwa razy w nogę. Co najdziwniejsze pomocy udzielił jej Czarny Pan, z którym pracowała wcześniej razem w fabryce. Po wojnie wszystko zaczęło wracać do normy, a świat znów nabierał kolorów.

Analiza badań:

W utworze Michała Rusinka — *Zakłęcie na „W”* odnalazłam wartości z sześciu grup: poznawczej, moralnej, społecznej, witalnej, pragmatycznej i hedonistycznej. Jako pierwszą wartość autor przedstawia **pracę**. Pokazana jest ona kiedy Włodek rozwozi **wytrwale** zaproszenia ślubne, które okazują się być w rzeczywistości rozkazami, jednak dla **bezpieczeństwa** Włodek nie jest poinformowany co rozwozi. Jako następna pojawia nam się wartość **wykształcenia**, wiemy bowiem, że Dusza uczęszcza na tajne komplety, żeby uczyć się zakazanych przedmiotów. Kolejne wartości pojawiają się razem, jest to **honor, bohaterstwo, odpowiedzialność** i **patriotyzm**. Widzimy je, kiedy dowiadujemy się, że Włodek należy do tajnej organizacji jaką są Szare Szeregi. Chłopiec ma tam wyznaczone zadanie — odwiedza pocztę raz w tygodniu i stając przy okienku oznaczonym jako filatelistyka musi prosić o nowe znaczki, oprócz znaczków otrzymuje też listy ukryte w klaserze, które następnie zanoszą do zakładu fotograficznego.

Ilustracja 48. Joanna Rusinek, s.32



Dalej czytamy — „Dzięki tym informacjom, udało się pokrzyżować sporo planów Czarnym Panom.”¹⁹⁸ Na samym końcu dowiadujemy się, że siostra Włodka została postrzelona. Sprawcą był Biały Pan, a co dziwne do szpitala zabrana zostaje przez Czarnego Pana. — Pierwszymi z wartości, które mamy tu przedstawione są **zdrowie** i **życie**, drugą natomiast jest specyficznie przedstawione **dobro**, ponieważ wcześniej dowiedzieliśmy się, że Biali Panowie byli „tymi dobrymi”, a Czarni, przeciwnie.

198 M. Rusinek, *Zakłęcie na „W”*, Warszawa 2011, wyd. Literatura, s.34

1.18. Joanna Papuzińska — *ASIUNIA*

Opracowanie:

Bohaterką jest pięcioletnia dziewczynka-Asia. Opisane są jej losy z ostatniego roku II Wojny Światowej. Asia mieszka w jednym z warszawskich mieszkań razem z rodzicami i rodzeństwem: Ewą, Danką, Przemkiem, Krzysztofem, Markiem i malutkim Tomkiem. Marek uczy dziewczynkę ich adresu, aby w czasie gdyby się dziewczynka zgubiła umiała powiedzieć gdzie mieszka. Niestety adres, który zapamiętuje szybko się dezaktualizuje. Niemcy zabierają mamę Asi, tata jest na wojnie, a dziewczynka zostaje rozdzielona z rodzeństwem i zamieszkuje u obcych kobiet, które są bardzo poważne i rzadko się uśmiechają. Mieszka tam też troszkę starsza od Asi –Elka. Dziewczynki lubią się, chodzą razem do przedszkola, znajdującego się w jednym z mieszkań, za dużym podwórkiem. Dzieci śpiewają tam wesołe piosenki, bawią się wspólnie. W nocy kiedy wyją syreny trzeba schodzić do piwnicy i schronić się przed nalotem. Nie wiadomo dlaczego Asia przeprowadza się do innego domu. Jest to mieszkanie ciotki Oli, która nie jest jej prawdziwą ciotką ale każe tak na siebie mówić. Śpi u niej na dwóch złączonych fotelach ale ciocia Ola jest wesoła i żartobliwa. Próbuje często rozweselać dziewczynkę. Kiedy robi się cieplej Asia nie ma sukienki ani bucików ale ciocia w jakiś sposób zdobywa dla niej potrzebne rzeczy. Dziewczynka przyzwyczajają się do ciotki Oli ale czeka ją następna przeprowadzka. Tym razem do domku letniskowego babci. Spotyka tu całe rodzeństwo. Nie ma z nimi jednak rodziców. Mimo wszystko dzieci są szczęśliwe, że są razem. Któregoś dnia starsi bracia mówią babci, że muszą iść do Warszawy na Powstanie, bo tak nakazuje im honor harcerza. Babcia się złości ale chłopcy mimo to wychodzą. Na całe szczęście, nie mogą dojść do Warszawy przez niemieckie blokady mostów i zdenerwowani oraz rozgoryczeni wracają do domu. Kiedy kolejnego dnia Asia biegnąc po polu, słuchając odgłosów wiatru, znajduje dołek w ziemi i kładzie się w nim skulona, przybiega Przemek i każe szybko uciekać do schronu, ponieważ zaczyna się ostrzał artyleryjski. W piwnicy murowanego domu sąsiadów chronią się wszyscy z drewnianych domków i jest bardzo duży tłok. Nie ma z nimi jednak babci i Marka. Wszyscy się martwią o nich. Okazuje się, że w czasie kiedy zaczął się ostrzał babcia zaczęła gotować kluski więc została żeby dokończyć, bo w czasie kiedy nie było co jeść nie mogła zostawić takiego jedzenia, żeby się zmarnowało. Na szczęście nic im się nie dzieje i z garnkiem pełnym klusek przychodzą do piwnicy. Któregoś dnia niemieccy żołnierze wyganiają ich z domu. Innych mieszkańców tej miejscowości również. Każdy zabierał ze sobą najpotrzebniejsze i najcenniejsze rzeczy. Mimo, że było ciepło kobiety miały pozakładane futra. Wszystkich przepędzają drogą w niewiadomym celu. Zabrane rzeczy ciążą, Niemcy ciągle ich popędzają. Ludzie tracą siły zaczynają zostawiać przy drodze swój dobytek. Babcia kuleje, ciocia trzyma dziecko na rękach, dzieci płaczą i nie chcą już iść i takim sposobem pozostają na końcu grupy. Najpierw żołnierz ich pogania, ale później daje im spokój i zostawia ich samych na

drodze. Zbliża się wieczór, a oni nie mają gdzie spać. Na nocleg przygarnia ich jakaś pani, a następnego dnia wracają do Anina, do domku letniskowego. Okazuje się, że dom po ostrzale jest podziurawiony, a po łące został wielki lej, ale do tego domu ma wrócić tata dzieci. Zostają więc i chłopcy łatają dziury, dziewczynki usuwają gruz, sprzątaj. Pozostałe domy są puste, nadpalone, bez szyb. Kiedy bracia mówią, że to front przeszedł Asia wyobraża sobie, że front to ogromny potwór, który idąc wszystko niszczy. W czasie zimy nie mają ciepłych ubrań, butów, nie mają za co ani gdzie ich kupić. W drewnianym domku, w którym mieli mieszkać tylko latem jest bardzo zimno, nie ma czym palić i jest coraz większy problem ze zdobyciem jedzenia. Babcia robi co może, gotuje kawę z upieczonych żołądzi i kawę z dziwnej fioletowo-czarnej fasoli. Ciocia pruje swoją kamizelkę i z otrzymanej włóczki robi sweterek dla Asi. Starsi bracia Asi mimo, że są nastolatkami muszą ciężko pracować, żeby zarobić jakiegokolwiek pieniędzy. Ubrani w zbyt małe i porozrywane rzeczy, w dziurawe buty muszą stać na zimnie i sprzedawać bułki, papierosy. Któregoś wieczoru do drzwi puka dziwna postać owinięta w chustę z dzieckiem na rękę. Okazuje się, że to ciocia Ola przynosi w dziecięcym ubranku trochę jedzenia, którego tak bardzo im brakuje. Udaje więc, że niesie malutkie dziecko, a zamiast dziecka jest schowane jedzenie. Babcia tłumaczy Asi, że ciocia zrobiła tak, aby nikt nie zabrał jej jedzenia. Pożywienia starcza na krótko, jest coraz gorzej i zimniej. Postanawiają, że przeniosą się do domu cioci Oli. Zdobywają potrzebne przepustki i babcia płaci rosyjskiemu żołnierzowi żeby zawiózł ich tam wojskową ciężarówką. Niestety ta podróż szybko się kończy, bo inni rosyjscy żołnierze wyrzucają ich z ciężarówki. Zostają na mrozie. Udaje się załatwić konia z wozem, a żeby było im cieplej na wozie jest dużo siana lecz i tak jest tak zimno, że starsi chłopcy schodzą od czasu do czasu z wozu i biegną za nim, żeby nie zamarznąć. Docierają wreszcie na miejsce. Okazuje się, że ciocia Ola opiekuje się ogromną gromadą dzieci, które przyjechały latem na kolonie, ale przez wybuch Powstania nie mogły wrócić do swoich domów. Kiedy nadchodzi wiosna dzieci mogą już biegać boso po trawie i nie trzeba się martwić brakiem butów. Nadchodzi koniec wojny i wszystkie dzieci czekają na swoich rodziców. Któregoś dnia wraca tata Asi.

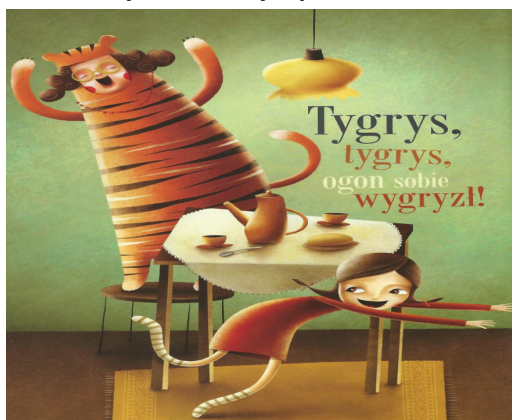
Analiza badań:

W utworze Joanny Papuzińskiej — Asiunia odnalazłam wartości z siedmiu grup: transcendentalnej, uniwersalnej, moralnej, społecznej, witalnej, pragmatycznej i hedonistycznej. Pierwszymi z wartości jest **Bóg, wiara i bezpieczeństwo**. Pokazane w momentach nalotów, kiedy wszystkie chowały się do piwnicy. Kobiety śpiewały wtedy modlitwę: „ — Wygnańcy Ewy, do Ciebie wołamy, zlituj się, zlituj, niech się nie tułamy...”¹⁹⁹ Kolejną wartością jest **radość i zabawa**. Kiedy dziewczynka zmienia miejsce zamieszkania okazuje się, że mimo wojny można się bawić. „Ciocia Ola była dla odmiany bardzo wesoła i ciągle się jej trzymały żarty.”²⁰⁰

199 J. Papuzińska, Asiunia, Warszawa 2011, wyd. Literatura, s.12

200 ibidem, s.13

Ilustracja 49. Maciej Szymanowicz, s.14



Kolejną wartością jest **rodzina** — widzimy ją, kiedy Asiunia jedzie do Babci „Tu są już wszyscy. Nie, nie wszyscy, nie ma przecież ani mamy ani taty, ale znowu jestem wśród swoich.”²⁰¹ Rodzinę, a dokładniej **miłość** (kolejna wartość) widzimy na ostatnim obrazku kiedy tata Asiuni wraca z wojny.

Ilustracja 50. Maciej Szymanowicz, s. 46



Następne wartości to **odwaga** i **bohaterstwo** widoczne są zarówno na poniższej ilustracji, jak i tekście, który bezpośrednio ją opisuje.

201 ibidem, s. 16

Ilustracja 51. Maciej Szymanowicz, s. 18–19



Rysunek ten odtwarza sytuację, kiedy Chłopcy mówią, że wybierają się do Warszawy — „(...) bo tam będzie Powstanie. Oni muszą iść i walczyć z Niemcami, bo są harcerzami i złożyli przysięgę.”²⁰² Następne wartości jakimi są **odpowiedzialność i praca** w tej historii łączą się jeszcze ze **zdrowiem i życiem**. Bracia Asiuni — Przemek, Krzysztof i Marek, żeby zarobić na rodzinę ciężko pracowali, przez co nabawili się chorób o tym mówią nam fragmenty, które tu przytaczam „(...) wystawiali na zimnie, sprzedawali bułki i papierosy na stacji, mieli poodmrażane ręce, (...). Pracowali jak dorośli, a przecież byli tylko zwykłymi nastolatkami”²⁰³, „Dlatego czepiały się ich różne choroby, a najgorsze z nich były chyba czyraki”²⁰⁴. Z życiem związany jest także ostatni fragment w książce, z którego wynika, że wojny nie przeżyła mama Asiuni i jej rodzeństwa.. **Dobro** uwidocznione mamy, kiedy nie bacząc na chłód ciocia dziewczynki z własnej kamizelki robi Asiuni sweter . W utworze doszukałam się także **sprytu**. Chodzi tu o spryt babci, która mimo braku jedzenia starała się jak najlepiej wyżywić rodzinę, wykorzystując do tego niekonwencjonalne produkty „(...)w lesie zbierało się żołądziejce, potem zdejmowało się z nich skórkę, a potem babcia przypiekała je na patelni i jak już zbrązowiały, no to gotowała z nich kawę”²⁰⁵ Ostatnie wartości które udało mi się odszukać w książce to **spokój i bezpieczeństwo** związane bezpośrednio z końcem wojny „Można było biegać boso po trawie i nie martwić się o buty. Zbliżał się koniec wojny i zaczęło się wielkie czekanie na rodziców”²⁰⁶.

202 ibidem, s. 18

203 ibidem, s. 39

204 ibidem, s. 40

205 ibidem, s. 31

206 ibidem, s. 47

1.19. Maria Ewa Letki — *DIABELEK*

Opracowanie:

Jest to historia bezdzietnej rodziny, która bardzo chciała mieć dziecko. Do drzwi ich domu w wietrzną, deszczową pogodę zapukał diabełek. Wpuścili go, osuszyli, nakarmili i położyli spać, chociaż nie wiedzieli, jak się postępuje z małymi diabełkami. Następnego dnia obudziło ich stukanie w kuchni. Okazało się, że to diabełek ślicznie przygotował śniadanie i czekając na nich zniecierpliwiony stukał łyżeczką w stół. Kobieta zdziwiła się bardzo tym, jak mu to sprawnie i ładnie wyszło. Diabełek powiedział, że nauczył się tego od nich, kiedy przychodzili z koszem piknikowym i siadali pod wierzbą, w której mieszkał. Zaczął przy tym płakać, bo wierzba ta rozeszła się i nie miał gdzie mieszkać. Ludziom zrobiło się żal diabełka i pozwolili mu zostać u nich w domu, dopóki nie znajdzie sobie innej wierzby. Diabełek podziękował i obiecał, że będzie im pomagał w domu i od razu pozmywał naczynia, pozamiatał i bardzo drobniutko, z wielką cierpliwością, pokroił warzywa do obiadu. Kobieta pogłaskała go, a on skulił się ale jakoś wytrzymał dotyk jej dłoni. Przyszła wtedy sąsiadka, która miała problemy ze wzrokiem i wzięła diabełka za dużego kota i pogłaskała go. Diabełek się zezłościł i wypuścił z pyszczka ogień, podpalając sąsiadce fartuch. Wystraszona, krzycząc, że wszyscy w miasteczku dowiedzą się kto u nich mieszka, uciekła. Kobieta była zdziwiona, że diabełek jej pozwolił się pogłaskać, a sąsiadce nie. Diabełek powiedział, że dlatego tak się stało, bo ją lubi, a sąsiadki nie. Ludziom u których zamieszkał diabełek zaczęły znikać różne przedmioty. Okazało się, że diabełek zabierał je do swojej kryjówki na strychu, nie wiedząc, że to kradzież. Kiedy kobieta zapytała diabełka dlaczego się nie śmieje, odpowiedział, że się z nim nie bawią. Ludzie nie wiedzieli jak bawią się diabełki. Okazało się, że najlepszą zabawą diabełków jest przerzucanie się nad łąką. Na samo wspomnienie tych zabaw diabełek roześmiał się. Pewnego dnia diabełek zapytał ludzi czy pomogą mu w jego przemianie. Polegałoby to na tym, że mieliby polubić go takiego jakim jest, ze wszystkimi wadami i zaletami, a on wtedy przemieniłby się w małego człowieka. Ludzie zgodzili się i czekali na jego przemianę, ale diabełek nie zmieniał się. Pewnego ranka zobaczyli, że diabełek od nich odszedł. Ludzie czekali na niego i czuli się winni, że może nie polubili diabełka tak mocno, aby mógł się przemienić. Poszli go szukać. Po drodze w kolejnych wierzbach napotykali diabełki, które były bardzo podobne do ich diabełka. Byli to Złośnik, który bardzo się na wszystko złościł i pluł ogniem, Smętniaczek, który ciągle był zasmucony i płakał oraz Chciwusek, który zgromadził w swojej dziupli mnóstwo ukradzionych przedmiotów. Kiedy zmęczeni poszukiwaniami ludzie położyli się na odpoczynek na łące, obudził ich kolejny diabełek-Wesołek, który śmiał się ze wszystkiego, następnie podszedł do nich Mądralinek, bardzo mądry diabełek. Był tam również Cierpliwec, który troszeczkę inaczej wyglądał od reszty ale był bardzo cierpliwy. Ludzie zapytali Mądralinka, jak to jest z diabełkami? Czy

jeżeli Złośnik jest zły to już nie ma innych cech? Diabełek odpowiedział, że jest to tak, że Złośnik przede wszystkim zawsze się złości ale ma również i troszeczkę innych cech, tak samo jest z pozostałymi diabełkami. Kobieta powiedziała wtedy, że ich diabełek miał wszystkie te cechy, że był wesoły, cierpliwý, mądry, chciwy, płakał i złościł się. Mądralinek wytłumaczył, że to dlatego, iż wierzba w której mieszkał ich diabełek była najmądrzejszą wierzbą na świecie, a diabełki miały charakterystyki takie, jakie miały wierzby w których mieszkały. Diabełki zaprosiły ludzi do swojej najlepszej zabawy, czyli do przerzucania nad łąką. Kiedy bawili się kobieta ujrzała jeszcze jednego diabełka. Był to Ciemniak, diabełek który nie miał swojej wierzby, głupiotki i niepozorny, którym inne diabełki gardziły. Kiedy diabełki przerzucały mężczyznę nad łąką, Ciemniak bardzo się bał o niego, żeby nic złego się nie przytrafiło. Kobieta postanowiła zabrać go do domu. Inne diabełki były oburzone tym, że ludzie wybrali tego najgłupszego i najbardziej niepozornego, a nie ich, skoro oni wszyscy razem byli jak ten diabełek, którego szukali. Błagali ludzi, żeby zabrali ich do siebie, a oni będą im pomagać, rozweselać ich, złościć się za nich i tak każdy z nich będzie robił to co najlepiej potrafi. Najpierw ludzie obawiali się reakcji otoczenia na to, że diabełki zamieszkają w ich domu, ale zdecydowali, że tego dnia zabiorą Ciemniaka, a nazajutrz przyjdą z ubrankami po pozostałe diabełki i zamieszkają wszyscy razem. Kiedy odeszli na łące pojawił się diabełek, którego szukali. Okazało się, że wszystko to było przez niego sprytnie zaplanowane. Chciał sprowadzić na łąkę ludzi, którzy nawet nie przypuszczają, że ktoś może ich oszukać, ponieważ oni nie umieliby oszukać nikogo. Żeby ludzie zabrali diabełki do siebie, a one tam pomieszkają przez zimę, dokarmią się i na wiosnę uciekną, a ludzie będą tęsknić. Mądralinek przypominał, że o czymś szef diabełków nie pomyślał. Ponieważ jeżeli ludzie polubią diabełki, a chociaż jeden z nich polubi człowieka, to wszystkie diabełki przemienią się w ludzi. Wtedy na łące zaczęła się przemiana i wszystkie diabełki zmieniły się w ludzi, ponieważ kobieta i mężczyzna naprawdę polubili wszystkie diabełki, a jeden z nich — Ciemniak, polubił ludzi. Kobieta i mężczyzna wiedzieli, że zaczęła się przemiana, bo niesiony przez nich Ciemniak zamienił się w małe dziecko.

Analiza Badań:

W utworze Marii Ewy Letki — „Diabełek” odnalazłam wartości z pięciu grup: poznawczej, moralnej, społecznej, pragmatycznej i hedonistycznej. Pierwszymi wartościami jakie widzimy, są **dobro i uczciwość**. Dobro przedstawione jest wówczas, kiedy kobieta i mężczyzna przyjmują pod swój dach diabełka i opiekują się nim — nie mają bardzo widocznych obiekcji przed tym posunięciem, pokazane jest to na ilustracji poniżej :

Ilustracja 52. Agnieszka Żelewska, s. 7



Uczciwość dotyczy zachowania rodziny, i tego jak ocenią ją diabłki. Jego wypowiedź jest jednoznaczna — „Specjalnie znalazłem ludzi, którym nigdy nie przyszłoby do głowy, że ktoś mógłby ich oszukać, ponieważ oni nie potrafiliby nikogo oszukać.”²⁰⁷ Zagłębiając się w treść książki możemy dostrzec **mądrość**. Zarówno ona jak i kolejna wartość pokazane są po dotarciu przez małżeństwo na łąkę, gdzie spotykają kolejne diabłki. Jednym z nich jest Mądralinek, a jak wskazuje jego imię mądrość jest jego główną cechą — „Nazywam się Mądrelinek. Jestem bardzo mądrym diabłkiem.”²⁰⁸ Po rozmowie małżeństwa z diabłkiem pokazana jest **zabawa**. Obrazują ją te dwa fragmenty. Jeden z nich przytoczę — „ — Diabłki bawią się w przerzucanie nad łąką — powiedział diabłki. — To jest bardzo przyjemne i wesołe” Następne wartości pojawiają się prawie jednocześnie — są to **otwartość, tolerancja, akceptacja i rodzina**. Autor przedstawił je opowiadając zdarzenie w którym rodzina postanawia przygarnąć diabłka nie bacząc na to, co pomyślą sąsiedzi — „Jednak co powiedzą sąsiedzi, gdy któregoś dnia na podwórko wypadnie gromada diabłków? — A cóż nas w końcu obchodzą

207 M. E. Letki, *Diabłki*, Warszawa 2010, s. 45

208 *ibidem*, s.

sąsiedzi — powiedzieli do siebie — idziecie wszyscy”²⁰⁹. Ostatnią z wartości które wymieniał wyżej, a więc rodzinę obrazuje po za przedstawionym wcześniej cytatem, także ilustracja, na której widzimy Ciemniaka, który uległ przemianie w objęciach mężczyzny i kobiety.

Ilustracja 53. Agnieszka Żelewska, s. 47



1.20. Ulf Stark — *MAŁY ASMÓDEUSZ*

Opracowanie:

Bohaterem książki jest Asmodeusz, syn Władcy Ognia i Westchnień. Asmodeusz nie pasował do swojego otoczenia. Był grzecznym diabełkiem. Kiedy inne dzieci rozrabiały, mówiły brzydkie wyrazy, on siedział i słuchał ognia. Ojciec powiedział, że przez to, iż różni się od rówieśników, nie kłóci się, nie jest złośliwy ani niedobry, unieszczęśliwia rodziców. Podczas jednej z kolacji ojciec zdecydował, że syn pójdzie do Królestwa Świata i Ziemi, żeby namówić człowieka do oddania duszy. Nikt nie wierzył, że Asmodeusz tego dokona. W nocy diabełek nie mógł spać. Myślał o wszystkich tych strasznych rzeczach, które słyszał o życiu na Ziemi i jak bardzo ciężko jest oddychać czystym powietrzem. Rano mama założyła mu ludzkie ubranie, aby wyglądał tak samo brzydko jak człowiek, a on zapytał tatę, jak ma znaleźć tę duszę. Ten kazał mu szukać ludzi zarozumiałych, zadufanych, głupich lub nieszczęśliwych. Asmodeusz na wykonanie zadania miał czas do północy. Ojciec odprowadził go do wrót Ziemi i dał mu troszeczkę swojej mocy. Kiedy oczy diabełka przyzwyczyły się do słonecznego światła, zachwyił się pięknem przyrody na Ziemi. Zobaczywszy wioskę w dolinie, poszedł tam, mając nadzieję na spotkanie kogoś, kogo duszę zdobędzie i uszczęśliwi tym tatę. Pierwszą istotą, którą napotkał

209 ibidem, s. 44

była krowa. Kusił ją bogactwem, ładnymi ubraniami i dobrym mężem, lecz krowa tego nie chciała. Skusił ją wreszcie tym, że mogła latać. Kiedy krowa szybowiała w powietrzu Asmodeusz był bardzo z siebie zadowolony, że tak szybko wykonał zadanie. Myślał o tym, że jak wróci do domu nikt już nie nazwie go nieudacznikiem, a ojciec będzie z niego dumny. Zapomniał jednak, że w zamian miał otrzymać duszę. Poszedł więc szukać dalej. Zobaczył zbiegowisko ludzi, którzy patrzyli na latającą krowę. Wśród nich był ksiądz, który wydał się młodemu diabełkowi zarozumiały. Jednak kiedy go kusił, ksiądz kazał mu się wynosić, nazywając go przy tym złośliwym smarkaczem. Asmodeusz nie zdobył duszy, ale był zadowolony, ponieważ pierwszy raz nazwano go złośliwym. Kiedy głodny dotarł do polany, na której pasty się owce zapytał, czy nie mają trochę łąjna do oddania, bo jest głodny, a ojciec mówił mu, że to właśnie powinien jeść. Zdziwione zwierzęta pozwoliły, aby wziął ile chce. Diabełek zapakował łąjno w kieszenie i chciał jeszcze dowiedzieć się, gdzie może znaleźć kogoś głupiego lub bezmyślnego. Barany kazały mu szukać dzieci, które określiły jako kapuściane głąby i bęcwały. Asmodeusz włożył do buzi kawałek łąjna, podziękował za pomoc i pożegnał się. Znalazł dzieci bawiące się przed piekarnią. Kiedy grzecznie zapytał czy są kapuścianymi głąbami, dzieci bardzo się zezłościły i chciały go bić. Diabełek powiedział, że może dać im wszystko czego tylko chcą: słodycze, mądrość, jedzenie ale one chciały to co ma w ustach. Kiedy powiedział, że to baranie łąjno, które nie jest dobre, stwierdziły że chce je oszukać. Jeden z chłopców zabrał mu garść łąjna z kieszeni i włożył je do buzi. Okazało się, że Asmodeusz mówił prawdę, ale dzieci i tak mocno go zbiły. Nie wiedział dlaczego tak zrobili i rozpłakał się. Wtedy zjawił się piekarz, któremu żal zrobiło się diabełka, przepędził dzieci i zaniósł Asmodeusza do swojego domu. Diabełek myślał, że piekarz jest aniołem i wiedział, że pielęgnowanie przez anioła powinno być straszne, ale jemu było bardzo przyjemnie, kiedy ten się nim zajmował. Asmodeusz zasnął, a kiedy się obudził zobaczył, że zostało mu już mało czasu do północy. Dostał od piekarza kilka ciasteczek na drogę i diabełek ruszył dalej. Zaczął szukać kogoś nieszczęśliwego i smutnego. Spotkał Krystynkę. Dziewczynka siedziała nad brzegiem jeziora i cichutko płakała. Asmodeusz opowiedział jej o Krainie Podziemia, o poleceniu ojca i o tym, że nigdy nic mu się nie udaje. Krysia powiedziała, że chce oddać mu duszę, bardzo uszczęśliwiając tym diabełka. Chciał dać jej bogactwo, śpiewającego i rozśmieszającego konia, lecz dziewczynka powiedziała, że jedynie uzdrowienie jej braciszka by ją uradowało i opowiedziała mu o nim. Wtedy Asmodeusz stwierdził, że nie chce już jej duszy, bo przypomniał sobie jak jest w jego krainie, ale dziewczynka bardzo go o to błagała. Diabełek uległ wreszcie jej prośbie, wypowiedział zaklęcie i po chwili nad jeziorem pojawił się jej brat, którego uzdrowił. Dziewczynka przytuliła braciszka i wskoczyli do jeziora, żeby popływać. Asmodeusz wolał zostać na brzegu, rozkoszować się jeszcze widokami na Ziemi i słuchać radosnego śmiechu rodzeństwa. Chciał móc zatrzymać czas, musiał jednak wracać do Krainy Podziemia. Krysia uspokoiwszy brata, że wróci, poszła razem z diabełkiem, który

kiedy dochodzili do celu powiedział jej, że może się jeszcze rozmyślić, póki nie jest za późno, ale dziewczynka szła dalej. Przy bramie czekał Władca Ognia. Asmodeusz kazał dziewczynce poczekać i sam poszedł do taty. Opowiedział mu o swoich przeżyciach na Ziemi, a niezadowolony ojciec stwierdził, że wiedział, iż synowi nie uda się wykonać zadania. Wtedy z ukrycia wyszła Krysia i ofiarowała swoją duszę. Rozweseliło to bardzo ojca Asmodeusza i przez całą drogę mówił, że ma świetnego syna oraz że był pewien, że mu się uda. Mimo, że pierwszy raz ojciec go chwalił, diabełek nie umiał się z tego cieszyć, gdyż widział, że Krysia coraz bardziej blednie. Chciał, żeby się z tego wycofała, ale dziewczynka nie skorzystała z jego propozycji. Gdy dotarli na miejsce cała diabelska rodzina wypytywała Asmodeusza, jak mu poszło. Nikt nie wierzył, że mogłoby mu się udać. Wtedy dumny ojciec pokazał wszystkim Krysię, a później zabrał syna i dziewczynkę do swojego pokoju. Zapytał Krysię, jaką obietnicę dostała od Asmodeusza w zamian za duszę. Okazało się, że nie można do piekła przyjąć dobrej duszy i że Władca Ognia musi się jej wyrzec. Krysia wróciła na Ziemię, a jej braciszek dalej był zdrowy, gdyż ojciec Asmodeusza nie mógł cofnąć danej przez niego obietnicy.

Analiza badań:

W utworze Ulfa Starka — Mały Asmodeusz, odnalazłam wartości z pięciu grup: uniwersalnej, estetycznej, moralnej, społecznej i witalnej. Pierwszą wartością którą widzimy jest **piękno**. Mały Asmodeusz zachwyca się pięknem ognia, a także tym, co inne diabły uważają za odrażające — pięknem świata zewnętrznego. Pokazane jest to na ilustracji poniżej.

Ilustracja 54. Józef Wilkoń, s. 14



Kolejnymi przedstawionymi wartościami są **rodzina, miłość i akceptacja**, ważne dla małego diabełka, który nie chce sprawiać rodzicom przykrości, chce zrobić wszystko, aby byli z niego dumni. Potrzebuje również bardzo akceptacji otoczenia. Następnie autor w bardzo przewrotny sposób pokazuje nam **dobro i szczerść**, a nawet **uczciwość**, gdyż syn Władcy Podziemia jest niesamowicie dobry, grzeczny oraz prawdomówny. Widzimy to w sytuacji kiedy Asmodeusz zwraca się do dzieci „Przepraszam, jeśli przeszkadzam (...). — Ale czy to wy jesteście prawdziwe kapuściane głąby?”²¹⁰ oraz kiedy na zaczepkę chłopców „Chcesz po ryju?!”²¹¹ odpowiedział „Nie, dziękuję”²¹², ale przede wszystkim spotykamy te wartości, kiedy diabełek najpierw opowiada Krystynce o swoim zadaniu, i tym, że zawsze wszystko robi źle. Co poniekąd pokazane zostało na poniższej ilustracji.

Ilustracja 55. Józef Wilkoń, s. 31



W międzyczasie spotykamy się z kolejnymi wartościami jakimi są miłość, **życie i zdrowie**. Widzimy je, kiedy dowiadujemy się o bardzo chorym braciszku Krysi i jak bardzo ważne jest to dla jego siostry, aby wyzdrowiał, i gdy widzimy jakie szczęśliwe jest rodzeństwo, kiedy razem pływają w jeziorze. Dziewczynka zgadza się na oddanie duszy Asmodeuszowi, w zamian za uzdrowienie jej brata. Jednak Asmodeusz, kiedy przypomina sobie, jak dusze są nieszczęśliwe w jego krainie, nie chce duszy Krysi, jak już się zgadza, w drodze do ojca namawia dziewczynkę aby zawróciła. Ta jednak nie zgadza się na to. Po dotarciu do królestwa ciemności dowiadujemy się, z wypowiedzi ojca Asmodeusza, że — „nie mogę przyjąć duszy, która pragnie dobra!”²¹³ Dziewczynka z przerażeniem słucha tej wypowiedzi, ponieważ boi się co w takiej sytuacji stanie się z jej braciszkiem. Diabeł odpowiada jej, że — Obietnica jest obietnicą (...) To co raz dał mój syn tego zabrać nie mogę.”²¹⁴

210 U. Stark, Mały Asmodeusz, Poznań 2011, wyd. Media Rodzina, s. 21

211 ibidem

212 ibidem

213 ibidem, s. 45

214 ibidem, s. 46

2. Wartości, jakie niesie współczesna literatura dla dzieci — podsumowanie i wnioski

Reasumując chciałabym wyszczególnić wartości jakie niesie najczęściej literatura dla dzieci oraz te, które nie pojawiły się wcale w badanych przeze mnie utworach. Pragnę też w skrócie podsumować tematykę prezentowanej literatury. Na początku jednak przedstawię tabelę, w której wyszczególnię, ile razy dana wartość pojawiła się w badanych przeze mnie pozycjach.

		Procentowa ilość książek, w których pojawiła się wartość
WARTOŚCI TRANSCENDENTALNE	Bóg	5%
	świętość	0%
	wiara	5%
	zbawienie	0%
WARTOŚCI UNIWERSALNE	dobro	40%
	prawda	10%
	szacunek	20%
WARTOŚCI ESTETYCZNE	piękno	20%
WARTOŚCI POZNAWCZE	wiedza	15%
	mądrość	25%
	otwartość	25%
	wykształcenia	20%
	refleksyjność	30%
WARTOŚCI MORALNE	bohaterstwo	25%
	godność	0%
	honor	5%
	miłość	65%
	przyjaźń	50%
	zaufanie	15%
	odpowiedzialność	35%
	sprawiedliwość	10%
	skromność	0%
	szczerłość	10%
	uczciwość	10%
	wierność	10%

WARTOŚCI SPOŁECZNE	demokracja	0%
	patriotyzm	10%
	praworządność	5%
	solidarność	0%
	tolerancja	15%
	akceptacja	30%
	wolność	25%
	rodzina	90%
WARTOŚCI WITALNE	siła	5%
	sprawność	15%
	zdrowie	45%
	życie	25%
WARTOŚCI PRAGMATYCZNE	praca	20%
	niezależność	0%
	spryt	30%
	talent	20%
	zdolności	5%
	wytrwałość	25%
WARTOŚCI PRESTIŻOWE	kariera	0%
	sława	0%
	władza	0%
	dostatek	0%
	majątek	0%
	pieniądze	0%
WARTOŚCI HEDONISTYCZNE	radość	75%
	zabawa	55%
	spokój	35%
	bezpieczeństwo	60%

Na powyższej tabeli widzimy, że najczęściej pojawiającą się wartością we współczesnej literaturze dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym, którą prezentowałam w niniejszej pracy — była rodzina (90%). Przejawiała się zarówno w literaturze, gdzie bohaterami były diabełki, literaturze o wojnie, czy też bardziej „przyziemnej”, opisującej codzienność. Kolejną z wartości pojawiających się prawie równie często jest radość (75%), pokazuje to poniekąd, jak istotną

rolę w dzieciństwie człowieka, ale też w jego życiu dorosłym odgrywa szczęście. Wiele pozycji z kanonu literatury przeznaczonej dla dzieci prezentuje też takie wartości, jak: miłość (65%), bezpieczeństwo (60%), zabawa (55%) czy przyjaźń (50%). To bardzo pozytywne cnoty, a więc ich rozpowszechnianie w literaturze jest bardzo potrzebne.

W opracowywanych przeze mnie lekturach znalazłam tylko jeden, niewielki fragment przedstawiający wartości z grupy transcendentnych. Pojawiają się one jednak w dziecięcej literaturze współczesnej części, jak chociażby w zbiorze opowiadań „Od ucha do ucha, czyli o uśmiechu i radości” ks. Jana Twardowskiego. Książka ta prezentowała sobą wartości nie tylko transcendentne, ale wszystkie z wyłączeniem prestiżowych, a w każdym bądź razie nie były one ujęte w sposób pozytywny — wręcz przeciwnie. Jednak ze względu na to, że był to zbiór krótkich opowiadań, mający także bezpośrednie odwołania do Pisma Świętego, a dokładniej konkretnych jego ewangelii, nie uwzględniłam tej pozycji w swoich badaniach. Kolejną wspomnianą już wcześniej grupą wartości, których nie odnalazłam w żadnej z lektur przeznaczonych dla kategorii wiekowej między 3 a 11 rokiem życia, są wartości prestiżowe. To jednak napawa mnie optymizmem, gdyż autorzy literatury dla dzieci nie starają się dziecku wpoić, iż najważniejsze w życiu są kariera, sława czy pieniądze. Oczywiście pewna forma dostatku odgrywa bardzo ważną rolę w życiu człowieka, ale wydaje mi się, iż uświadamianie w tym dziecka jest niepotrzebne, a nawet niestosowne.

Wartości takie jak patriotyzm, bohaterstwo czy honor przedstawiane były głównie w pozycjach współczesnej literatury dla dzieci, których tematem była wojna. W swojej pracy do analizy wybrałam trzy książki opowiadające o II Wojnie Światowej oczami dziecka. Były to „Czy wojna jest dla dziewczyn?” Pawła Beręsewicza, „Zakłęcie na „W” ” Michała Rusinka oraz „Asiunia” Joanny Papuzińskiej. Jednak na półkach z literaturą dla dzieci znajdujemy dużo więcej utworów o takiej tematyce. Są to między innymi: „Bezsensowność Jutki” Doroty Combrzyńskiej-Nogali, „Halicz” Henryka Kończykowskiego, „Mały powstaniec” Szymona Sławińskiego, „Biegnij chłopcze, biegnij” Uri Orleva czy „Dziadek i Niedźwiadek. Historia prawdziwa” Łukasza Wierzbickiego. Tego typu pozycji mogłabym wymienić jeszcze bardzo wiele. Przeznaczone są one dla różnych kategorii wiekowych, znajdujemy i takie, które dostosowane są do czytelnika w wieku przedszkolnym, i takie, które przeczyta dziecko na początkowym etapie edukacji szkolnej. Ilość książek dla dzieci przedstawiających wojnę jest tak duża, że możemy już chyba mówić o istniejącym na rynku wydawniczym zapotrzebowaniu na taką lekturę zarówno wśród dzieci jak i ich rodziców czy wychowawców. Wydaje mi się, że nasze społeczeństwo „dorosło” już do tego, aby z dzieckiem rozmawiać również o tak poważnych sprawach, jakimi jest wojna.

Kolejnym moim spostrzeżeniem są treści pojawiające się w literaturze, jak na przykład „Zlatanka i ukochany wujek” Piji Lindenbaum, gdzie wyraźnie widzimy, że Stef nie jest tylko kolegą Toniego, ale jego życiowym partnerem. Jednak przedstawiony tu homoseksualizm najprawdopodobniej nie zostanie dostrzeżony przez dziecko, chyba, że zwrócimy mu na to uwagę. Wydaje mi się więc, że jeśli chcemy podjąć temat orientacji seksualnej z dzieckiem możemy do tego celu wykorzystać literaturę o podobnej tematyce między innymi: „Z Tango jest nas troje” autorstwa Petera Parnell’a i Justina Richardson’a, „Król i król” Lindy de Haan i Sterna Nijland’a. Dzięki takim książkom możemy również kształtować u dzieci takie wartości jak otwartość, akceptacja czy tolerancja.

Co ciekawe podczas poszukiwań książek do badań znalazłam kilka przedstawiających tę samą bohaterkę — Maję Bursztyn — autorstwa Pauli Danziger. Dwie z tych lektur wybrałam do badań, była to „Maja Bursztyn i wspaniały dzień” oraz „Maja Bursztyn jedzie na wakacje”. Pozycje te w fenomenalny sposób ukazują, że w zależności od sytuacji, w której się znajdujemy, nasze potrzeby będą się różniły od siebie, a co za tym idzie zmieniać się będzie — oczywiście w niewielkim stopniu — nasza hierarchia wartości.

Pozwolę sobie w tym miejscu na wysnuć dwóch bardzo krótkich wniosków. Pierwszy z nich jest taki, iż wartości są „narzędziem” budowanego przez nas światopoglądu. Drugim zaś jest płynący już stricte z moich badań fakt, iż jako opiekunowie — rodzice, czy nauczyciele — powinniśmy w taki sposób wspomagać dziecko w wyborze lektur, aby poza potrzebami rozrywki literatura ta, dostarczała dziecku informacji o wartościach, a także związanym z nimi sposobem postrzegania ludzi przez pryzmat tego, co sobą reprezentują.

Spis tabel i schematów

Tabela 1. Klasyfikacja wartości.....	217
Tabela 2 . Rozwój dziecka według J. Sterlau.....	225
Tabela 3. Zmienne i wskaźniki.....	234
Tabela 4. Procentowa klasyfikacja wartości — wyniki badań.....	305
Schemat 1. Kolejność dekodowania tekstu.....	202
Schemat 2. Funkcje i cele czytelnictwa za A. Ungeheuer-Gołąb.....	208
Schemat 3. Wychowanie jako bodziec wpływający na rozwój człowieka — J. Sterlau.....	215
Schemat 4. Zależności między celami badań za J. Suchem.....	228

Spis ilustracji

Ilustracja 1. Eva Eriksson, s. 15	242
Ilustracja 2. Eva Eriksson, s.24	243
Ilustracja 3. Mati Lepp, s. 24–25	245
Ilustracja 4. Mati Lepp, s. 20–21	245
Ilustracja 5. Mati Lepp, s. 19	246
Ilustracja 6. Rebecca Elliott, s.9	247
Ilustracja 7. Rebecca Elliott, s. 18–19	248
Ilustracja 8. Rebecca Elliott, s. 26–27	248
Ilustracja 9. Rebecca Elliott, s. 29	249
Ilustracja 10. Eva Eriksson, s. 98	251
Ilustracja 11. Eva Eriksson, s. 81	251
Ilustracja 12. Eva Eriksson, s. 88	252
Ilustracja 13. Eva Eriksson, s. 92, 94	252
Ilustracja 14. Eva Eriksson, s. 106–107	253
Ilustracja 15. Tony Ross, s. 4	254
Ilustracja 16. Tony Ross, s. 7	255
Ilustracja 17. Tony Ross, s.12–13.	255
Ilustracja 18. Tony Ross, s. 21	256
Ilustracja 19. Tony Ross, s. 46–47	256
Ilustracja 20. Tony Ross s. 23	258
Ilustracja 21. Tony Ross, s. 35	259
Ilustracja 22. Tony Ross, s. 40	260

Ilustracja 23. Tony Ross, s. 46	260
Ilustracja 24. Pija Lindenbaum, s.7	262
Ilustracja 25. Pija Lindenbaum, s. 29–30	263
Ilustracja 26. Pija Lindenbaum, s.24	265
Ilustracja 27. Pija Lindenbaum, s. 31–32	266
Ilustracja 28. Mati Lepp, s. 22	266
Ilustracja 29. Mati Lepp, s. 24	268
Ilustracja 30. Mati Lepp, s. 25	269
Ilustracja 31. Ewa Poklewska-Koziełto, s. 18	271
Ilustracja 32. Ewa Poklewska-Koziełto, s. 36	272
Ilustracja 33. Ewa Zabaryło-Duma, s.22	275
Ilustracja 34. Ewa Zabaryło-Duma, s. 23	275
Ilustracja 35. Sophy Williams, s. 7	278
Ilustracja 36. Sophy Williams, s. 60.	279
Ilustracja 37. Sophy Williams, s. 113	280
Ilustracja 38. Kasia Kołodziej, s. 14	281
Ilustracja 39. Kasia Kołodziej, s.15	282
Ilustracja 40. Kasia Kołodziej, s. 20	282
Ilustracja 41. Adam Hanuszkiewicz, s. 17	282
Ilustracja 42. Adam Hanuszkiewicz, s.26	284
Ilustracja 43. Agnieszka Semaniszyn, s. 24.	285
Ilustracja 44. Agnieszka Semaniszyn, s. 22–23	287
Ilustracja 45. Olga Reszelska, s.31.	287
Ilustracja 46. Olga Reszelska, s. 34	290
Ilustracja 47. Olga Reszelska, s. 43	290
Ilustracja 48. Joanna Rusinek, s.32	291
Ilustracja 49. Maciej Szymanowicz, s.14	293
Ilustracja 50. Maciej Szymanowicz, s. 46	296
Ilustracja 51. Maciej Szymanowicz, s. 18–19.	297
Ilustracja 52. Agnieszka Żelewska, s. 7	300
Ilustracja 53. Agnieszka Żelewska, s. 47	301
Ilustracja 54. Józef Wilkoń, s. 14	303
Ilustracja 55. Józef Wilkoń, s. 31	304

Bibliografia

1. W. Andrukowicz, Świat wartości w perspektywie różnojedni, w: Wybrane problemy współczesnej humanistyki, red. K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska, Szczecin 2010, wyd. SSW Collegium Balticum
 2. J. Bałachowicz, Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, Warszawa 1988, wyd. WSiP
 3. P. Beręsewicz, Czy wojna jest dla dziewczyn?, Warszawa 2010, wyd. Literatura
 4. A. Brzezińska (red.), Czytanie i pisanie — nowy język dziecka, Warszawa 1987, wyd. WSiP
 5. J. Brzeziński, Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa 1980, PWN
 6. J. Cieszyńska, Psychofizjologiczne i rozwojowe uwarunkowania czynności czytania w: Kultura i historia 4/2003, A. Bieńkowska-Lesiak — <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/969> [dostęp 16.10. 2013]
 7. J. Cieślakowski, O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci w: Problemy edukacji wczesnoszkolnej, B. Dymara, Kraków 1996, wyd. Impuls
 8. P. Danziger, Maja Bursztyn i wspianiały dzień, Kraków 2007, wyd. Znak
 9. P. Danziger, Maja Bursztyn jedzie na wakacje, Kraków 2007, wyd. Znak
 10. J. Dewey, Demokracja i wychowanie, USA 1916, wyd. Książka i wiedza
 11. W. Dudkiewicz, Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki, Kielce 2000, wyd. Stachurski
 12. J. Dunin, Pismo zmienia świat. Czytanie, Lektura, Czytelnictwo, Warszawa 1998, wyd. PWN
 13. R. Elliott, Dziewczynka z ZOO, Katowice 2013, wyd. Credo
 14. A. Giddens, Socjologia, Warszawa 2007, wyd. PWN
 15. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Zarys teorii literatury, Warszawa 1986, wyd. WSiP
 16. J. Gnitecki, Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych, Poznań 2007, wyd. NPTP
 17. S. J. Hajto, Wakacyjne przygody Kuby z Sochaczewa, Kraków 2012, wyd. Scriptum
 18. S. Impert, Kultura czytelnicza uczniów, w: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1089> [dostęp 05. 07. 2013]
 19. D. Julia, Słownik filozofii, Katowice 1992, wyd. Książnica
 20. I. Kamińska-Szmaj (red.), Słownik wyrazów obcych, Wrocław 2001, wyd. Europa
-

21. G. Kasdepke, Różga, Łódź 2008, wyd. Literatura
 22. A. Kietlińska, Literatura w pigułce, Białystok 2006, wyd. Benkowski
 23. A. Klim-Klimaszewska, Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa, Warszawa 2011, wyd. Erica
 24. K. Kołodziej, Genialny pomysł Kasi, Wrocław 2002, wyd. Siedmiogród
 25. W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych (wydania XVII), Warszawa 1989, wyd. Wiedza Powszechna
 26. I. Korpaczewska, A. Murawska, Kultura czytania tekstów naukowych w: Wybrane problemy współczesnej humanistyki, red. K. Iwan, E. Jackowska, I. Korpaczewska, Szczecin 2010, wyd. SSW Collegium Balticum
 27. W. W. Kubielski; E. Błaszczyk-Kubielska, Etapy postępowania badawczego w pedagogice empirycznej i ich charakterystyka, Szczecin 2010, wyd. SSW Collegium Balticum
 28. R. Lagercrantz, Moje serce skacze z radości, Poznań 2013, wyd. Zakamarki
 29. M. E. Letki, Diabełek, Warszawa 2010, wyd. Libra
 30. P. Lindenbaum, Igor i lalki, Poznań 2009, wyd. Zakamarki
 31. P. Lindenbaum, Zlatanka i ukochany wujek, Poznań 2012, wyd. Zakamarki
 32. M. Łobocki, Teoria wychowania w zarysie, Kraków 2003, wyd. Impuls
 33. Mała Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1971, wyd. PWN
 34. A. W. Maszke, Metody i techniki badań pedagogicznych, Rzeszów 2008, wyd. UR
 35. W. Mejbaum, Człowiek w świecie wartości, Szczecin 2000, wyd. WNUS
 36. B. Milerski, B. Śliwowski (red.), PWN Leksykon Pedagogika, Warszawa 2008, PWN
 37. W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 2007, Żak
 38. R. Muszałowska, Uwagi o potrzebie konfrontacji czytelnictwa uczniów i nauczycieli w: Z badań nad czytelnictwem i literaturą dla młodzieży, A. Przecławski (red.), Warszawa 1970, wyd. Nasza księgarnia
 39. M. Ossowska, Normy moralne, Warszawa 2000, wyd. PWN
 40. E. Ostrowska, Bojesie niebojesie, Kraków 2010, wyd. Skrzat
 41. K. Ostrowska, Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii, Warszawa 2008, wyd. Fraszka Edukacyjna
 42. J. Papuzińska, Asiunia, Warszawa 2011, wyd. Literatura
 43. J. Papuzińska, Inicjacje literackie — problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką, Warszawa 1981, wyd. WSiP
 44. J. Papuzińska, Książki, dzieci, biblioteka, Warszawa 1992, wyd. Fundacja „Książka dla Dziecka”
 45. J. Papuzińska, Współczesne problemy książki i czytelnictwa w: Kultura literacka w przedszkolu, S. Frci, I. Kaniowska-Lewańska (red.), Warszawa 1982, wyd. WSiP
 46. J. Papuzińska, Wychowawcza rola prasy dziecięcej, Warszawa 1972, PWN
-

47. B. Petrozolin-Skowrońska (red.) , Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, t. 6, Warszawa 1997, wyd. PWN
 48. J. Pielachowski, Ścieżka edukacji czytelniczej, Poznań 2000, wyd. eMPi²
 49. J. Pieter, Oceny i wartości, Katowice 1973, wyd. Śląsk
 50. J. Pieter, Zarys metodologii pracy naukowej, Warszawa 1975, wyd. PWN
 51. T. Pilch (red.), Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, T.1., Warszawa 2008, wyd. Żak
 52. T. Pilch, Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych, Wrocław 1971, wyd. Ossolińskich
 53. T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995, wyd. Żak
 54. T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych strategii ilościowe i jakościowe, Warszawa 2001, wyd. Żak
 55. A. Przecławaska (red.), Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania, Warszawa 1978, wyd. WSiP
 56. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1979, wyd. PWN
 57. S. Raymond, Jak pomóc dzieciom radzić sobie z dysleksją — poradnik dla rodziców, Kielce 2004, wyd. Jedność
 58. H. Ratyńska, Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym, w: Kultura literacka w przedszkolu, S. Frci, I. Kaniowska-Lewańska (red.), Warszawa 1982, wyd. WSiP
 59. K. Rojkowska, Naucz małe dziecko myśleć i czuć, Łódź 2004, wyd. Ravi
 60. K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją, Warszawa 2011, wyd. Łośgraf
 61. M. Rusinek, Zakłęcie na „W”, Warszawa 2011, wyd. Literatura
 62. U. Stark, Jak mama została Indianką, Poznań 2008, wyd. Zakamarki
 63. U. Stark, Jak tata pokazał mi wszechświat, Poznań 2008, wyd. Znak
 64. U. Stark, Mały Asmodeusz, Poznań 2011, wyd. Media Rodzina
 65. B. Stenberg, Billy jest zły, Gdańsk 2009, wyd. EneDueRabe
 66. J. Sterlau, Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii, T.1, Gdańsk 2008, wyd. GWP M. Łobocki, Metody i techniki badań pedagogicznych, Kraków 2003, wyd. Impuls
 67. 67. społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, t. 3, Gdańsk 2008, wyd. GWP
 68. J. Such, Wstęp do metodologii ogólnej nauk, Poznań 1973, wyd. UAM
 69. J. Szczepański, Elementarne pojęcia socjologii, Warszawa 1972, wyd. PWN
 70. S. Szuman, Wpływ bajki na psychikę dziecka w: Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym, M. Kwiatkowska, Z. Topińska, Warszawa 1960, wyd. PZWS
 71. B. Śliwerski. Wychowanie. Pojęcia, znaczenia, dylematy, w. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak — Walczak, Wychowanie, Pojęcia, procesy, konteksty, T. 1, Gdańsk 2007, wyd. GWP
 72. J. Tokarski (red.), Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1980, wyd. PWN
-

73. J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy 2007, wyd. Maternus Media,
 74. B. Tylicka, G. Leszyński (red), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław 2002, wyd. ZNiO
 75. M. Tyszkowa, *A aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, wyd. WSiP
 76. A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa 2011, wyd. SBP
 77. H. Webb, *Smyk, uprowadzony szczeniak*, Warszawa 2012, wyd. Zielona Sowa
 78. M. Wilkowski, *Źródła do kulturowej historii lektury*, w: <http://historiaimedia.org/2011/10/28/uk-red-zrodla-do-kulturowej-historii-lektury/> [dostęp 20.05.2013]
 79. W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, wyd. WSiP
 80. M. Zając, *Promocja książki dziecięcej*, Warszawa 2000, wyd. SBP
 81. K. Żegnałek, *Metodologia badań dla autorów prac licencjackich i magisterskich z pedagogiki*, Warszawa 2010, wyd. Comandor
-