



# **INNOWACJE PSYCHOLOGICZNE**

Numer 13 (1/2024)

LUBELSKA AKADEMIA WSEI

**Innowacje psychologiczne**

Numer 13 (1/2024)

*Komitet redakcyjny:*

Daria Gregorowicz

*Recenzenci:*

dr Bernadeta Lelonek-Kuleta

dr Marta Pawelec

dr Anna Stachyra-Sokulska

dr Franciszek Kozaczuk

dr Katarzyna Hartfil

dr Monika Baryła-Matejczuk

dr Katarzyna Nowak

*Redaktor merytoryczny z zakresu psychologii*

dr Jacek Łukasiewicz SCJ

(Lubelska Akademia WSEI, Wydział Nauk o Człowieku) – Przewodniczący

*Redaktor merytoryczny z zakresu pedagogiki*

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Akademii WSEI

@Copyright by

Innovatio Press, Lublin 2024

Wszelkie prawa zastrzeżone.

W sprawie kopiowania lub rozpowszechniania fragmentów albo całości niniejszej pracy należy kontaktować się z wydawcą.

*Korekta językowa:*

Magdalena Grela-Tokarczyk

*Skład, łamanie:*

Marta Krysińska-Kudlak

*Projekt okładki:*

Patrycja Kaczmarek

*Grafika okładki:*

kaboompics/Pixabay.com

*Źródło grafiki:*

freepik/Freepik.com

Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe

Lubelskiej Akademii WSEI

20-209 Lublin, ul. Projektowa 4

tel.: +48 81 749 17 77, fax: + 48 81 749 32 13

[www.wsei.lublin.pl](http://www.wsei.lublin.pl)

ISSN – 2299-0275

# Spis treści

<b>Słowo wstępu .....</b>	<b>9</b>
---------------------------	----------

*Karolina Rutkowska*

<b>Kompetencje społeczne 4-latkówuczęszczających do lubelskich przedszkoli tradycyjnych i alternatywnych .....</b>	<b>12</b>
1. Kompetencje społeczne – ujęcie terminologiczne .....	14
2. Czynniki wpływające na kompetencje społeczne .....	15
3. Znaczenie kompetencji społecznych w efektywnym funkcjonowaniu jednostki w przestrzeni społecznej .....	17
4. Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji społecznych dzieci .....	18
5. Trudności w diagnozowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym .....	19
6. Podsumowanie i wnioski .....	20
Bibliografia .....	20

*Iwona Deputat*

<b>Wartość zabawy i zabawki w percepcji dzieci 5- i 6-letnich .....</b>	<b>23</b>
1. Wprowadzenie .....	25
2. Teorie i rozumienie zabawy .....	25
3. Funkcje i znaczenie zabawy w rozwoju dziecka .....	26
4. Miejsce i przestrzenie zabaw dzieci .....	28
5. Zabawka jako narzędzie zabawy .....	28
6. Typy, rodzaje zabawek .....	29
7. Wielostronna wartość zabawki w rozwoju dziecka .....	30
8. Metodologiczne parametry badań własnych .....	31
Zabawa w opiniach dzieci .....	32
Znaczenie zabawy w opinii dzieci .....	33
Zabawy preferowane przez dzieci 5- i 6-letnie .....	35
Zabawka w opinii dzieci .....	37
Zabawki najczęściej wybierane przez dzieci .....	38
Zabawka jako nieodłączny atrybut zabawy w opinii dzieci 5- i 6-letnich .....	39
Zabawki najczęściej wybierane przez dzieci w świetle ich rysunków .....	41
Motywy preferencji w zakresie zabawek .....	42
9. Wnioski .....	44

10. Dyskusja uzyskanych wyników .....	46
11. Podsumowanie .....	48
Bibliografia .....	50

*Katarzyna Kryńska*

<b>Stymulacja rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym poprzez muzykę w opinii nauczycieli i rodziców w wybranych placówkach przedszkolnych w Lublinie .....</b>	<b>52</b>
1. Wprowadzenie .....	54
2. Wychowanie muzyczne dziecka w wieku przedszkolnym w ujęciu teoretycznym .....	54
3. Metodologia badań .....	57
Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej .....	58
4. Analiza wyników badań .....	60
5. Wnioski z badań .....	67
Bibliografia .....	70

*Katarzyna Szponar*

<b>Praca z uczniem zdolnym w opinii nauczycieli szkół podstawowych z Tomaszowa Lubelskiego .....</b>	<b>73</b>
1. Wprowadzenie .....	76
2. Pojęcie zdolności w świetle literatury przedmiotu .....	77
3. Uczeń zdolny w procesie kształcenia .....	79
4. Metodologia badań .....	80
Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej .....	82
5. Analiza wyników badań .....	83
6. Wnioski z badań .....	90
Bibliografia .....	91

*Anna Snop*

<b>Znaczenie wybranych funkcji szkoły w procesie nauczania i uczenia się .....</b>	<b>94</b>
1. Wprowadzenie .....	96
2. Pojęcie funkcji w świetle literatury .....	96
3. Funkcje w procesie kształcenia .....	97
4. Metodologiczne podstawy badań własnych .....	102
Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej .....	103
5. Analiza wyników badań .....	105
6. Wnioski z badań .....	107
Bibliografia .....	109

*Daria Gregorowicz*

<b>Motywacja do osiągnięć jako predyktor a nadzieja na sukces i radzenie sobie ze stresem adolescentów wobec egzaminu dojrzałości (Matura 2023) .....</b>	<b>111</b>
1. Wprowadzenie .....	114
2. Motywacja osiągnięć .....	116
3. Radzenie sobie ze stresem .....	118
4. Nadzieja na sukces .....	120
5. Metodologia badań własnych .....	121
Osoby badane i przebieg badań .....	121
Zastosowane metody .....	122
6. Wyniki badań własnych .....	123
7. Wnioski .....	126
Bibliografia .....	129

*Daria Gregorowicz, Weronika Żoch*

<b>Poczucie koherencji osób o różnych strategiach samoregulacji będących w związkach kohabitacyjnych i małżeńskich .....</b>	<b>132</b>
1. Wprowadzenie .....	136
2. Koncepcja systemowego podejścia do relacji w ujęciu Bertalanffy’ego .....	137
3. Teoria systemów aktywacji i hamowania behawioralnego w ujęciu Graya .....	137
4. Poczucie koherencji w ujęciu Antonovsky’ego .....	138
5. Metodologia badań własnych .....	140
Osoby badane .....	140
Zastosowane metody .....	141
6. Wyniki badań własnych .....	142
7. Wnioski .....	143
Bibliografia .....	144

*Natalia Chruścička*

<b>Obraz rodziny w oczach dziecka 6-letniego .....</b>	<b>146</b>
1. Wprowadzenie .....	148
2. Rodzina – ujęcia terminologiczne i zmiany w niej zachodzące .....	148
3. Postawy rodzicielskie i style wychowawcze .....	150
4. Dziecko jako członek rodziny i uczestnik życia rodzinnego ...	151
5. Rysunek rodziny w diagnozie pedagogicznej .....	151

6. Metodologia badań własnych .....	153
7. Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej .....	154
8. Analiza wyników badań .....	154
9. Analiza rysunku dziecka – Staś .....	155
1. Typ rysunku .....	155
2. Elementy graficzne .....	155
3. Symbolika barw .....	155
4. Symbolika przestrzeni .....	156
A. Interpretacja treści .....	157
1. Wskaźniki waloryzacji .....	157
2. Wskaźniki dewaloryzacji .....	157
B. Konflikty wyrażone na rysunku – dotyczące rodziny .....	157
10. Obraz rodziny w narracji chłopca .....	157
11. Wnioski z badań .....	158
Bibliografia .....	159



Drogi Czytelniku,

życzymy miłej lektury i zachęcamy do poszukiwania własnych dróg do prawdy, jednocześnie zachęcamy wszystkich miłośników psychologii do współpracy z Redakcją „Innowacji Psychologicznych”.

## Słowo wstępu

Zaprezentowana w niniejszym numerze tematyka dotyczy zagadnień z zakresu: pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, psychologii oraz pedagogiki. Została przygotowana przez studentów ww. kierunków studiów. Jej interdyscyplinarny charakter koncentruje się wokół zagadnień związanych z dzieciństwem, rozwojem, nauczaniem – uczeniem się i wychowaniem, przygotowaniem młodego człowieka do funkcjonowania w dynamicznym i zróżnicowanym świecie, wkraczania w różne światy tworzone przez społeczeństwo, normy, kulturę, język, relacje społeczne, radzenia sobie z problemami i trudnościami życiowymi. Ukazana wielowymiarowość treści oraz ich wartości humanistyczne, transgresyjne, konstruktywistyczne i inne są nieocenione i poddawane coraz szerszej debacie naukowej. Umożliwia to spojrzenie na rzeczywistość edukacyjną, praktyczną i tę prezentowaną w publikacjach naukowych z możliwie szerszej perspektywy. Rozpatruje się coraz częściej relację człowiek – świat z różnych punktów widzenia. Wkracza w projektowanie „innej – nowej” edukacji o podłożu filozoficznym, psychologicznym i socjologicznym, w zmienność myślenia o uczniu i nauczycielu. Sytuuje się w innowacyjnym polu problemowym, w klimacie socjokulturowym, posiadającym swój język, pojęcia, strategie badawcze, metodologiczną specyfikę, zróżnicowany obszar badań empirycznych oraz rozbudowaną przestrzeń teoretyczno-praktyczną. Ponadto złożoność paradygmatów, wzorów, przykładów pozwala na wyjaśnienia spostrzeganych czy rejestrowanych badawczo faktów i zjawisk.

Atrakcyjność i innowacyjność przedstawionej problematyki w numerze 13 czasopisma „Innowacje Psychologiczne” wprowadza czytelnika w refleksję nad: kwestią znaczenia kompetencji społecznych dla efektywnego i satysfakcjonującego funkcjonowania społecznego dziecka w wieku przedszkolnym (Karolina Rutkowska); wartością zabawy i zabawki w percepcji dzieci 5- i 6-letnich, sposobami definiowania, spostrzegania, rodzajami oraz ich znaczeniem dla harmonijnego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego przedszkolaków (Iwona Deputat); symulacją rozwoju dziecka poprzez muzykę (Katarzyna Kryńska); pracą z uczniem zdolnym (Katarzyna Szponar); znaczeniem wybranych funkcji szkoły w procesie

nauczania – uczenia się uczniów (Anna Snop); motywacją do osiągnięć jako predyktorem a nadzieją na sukces, radzeniem sobie ze stresem przez adolescentów wobec egzaminu dojrzałości (Daria Gregorowicz); poczuciem koherencji osób o różnych strategiach samoregulacji będących w związkach kohabitacyjnych i małżeńskich (Daria Gregorowicz, Weronika Żoch); obrazem rodziny w oczach dziecka 6-letniego (Natalia Chruścicka).

Wszystkie teksty są przykładem świadomości społecznej, kompetencji kognitywno-społecznych, warsztatu pedagogiczno-psychologicznego, refleksyjności i krytyczności. Autorki, uzasadniając własne myśli, opinie, sądy, pokazują czytelnikowi swoiste zainteresowania teoretyczno-metodologiczne.



*Karolina Rutkowska\**

## **Kompetencje społeczne 4-latków uczęszczających do lubelskich przedszkoli tradycyjnych i alternatywnych**

*Social competence of 4-year-olds attending to Lublin's  
traditional and alternative kindergartens*

\*Lubelska Akademia WSEI

### **Streszczenie**

Artykuł traktuje o diagnozie kompetencji społecznej 4-latków uczęszczających do przedszkoli w aspektach: umiejętności komunikacji, samokontroli, poziomu empatii oraz umiejętności współpracy w grupie. Autorka określa czynniki wpływające na kompetencje społeczne, podkreśla znaczenie kompetencji społecznych dla efektywnego funkcjonowania jednostki, jak również znaczącą rolę przedszkola w rozwijaniu kompetencji społecznych. Autorka podejmuje również temat trudności w diagnozowaniu

### **Abstract**

*This article discusses the diagnosis of social competence in 4-year-olds attending preschools, focusing on aspects such as communication skills, self-control, empathy level, and group cooperation. The author identifies factors influencing social competence, underscores the importance of social competence for individual functioning effectiveness, and highlights the significant role of preschool in fostering social competencies. The author also addresses the challenges in diagnosing social competencies*

kompetencji społecznych młodszych przedszkolaków. Autorka przedstawia wyniki badań własnych przeprowadzonych na potrzeby pracy magisterskiej pod tytułem: „Kompetencje społeczne 4-latków uczęszczających do lubelskich przedszkoli tradycyjnych i alternatywnych” w tradycyjnym przedszkolu samorządowym oraz dwóch przedszkolach alternatywnych pracujących w oparciu o podejście Reggio Emilia. W badaniach zastosowano metodę obserwacji oraz sondażu diagnostycznego. Na podstawie badań wykazano, że dzieci czteroletnie uczęszczające do przedszkoli prezentują wysoki poziom kompetencji społecznych, przy czym najlepiej opanowaną umiejętnością są kompetencje komunikacyjne, a najsłabiej samokontrola. Analiza danych oraz literatury przedmiotu wykazała, że wyniki w dużej mierze korespondują z tymi osiągniętymi w poprzednich latach.

**Słowa kluczowe:** kompetencje społeczne, edukacja przedszkolna, kompetencje komunikacyjne, samokontrola

**Keywords:** social competence, preschool education, communication skills, self-control

*in younger preschoolers. The article presents the results of original research conducted for a master's thesis titled «Social Competence of 4-Year-Olds Attending Traditional and Alternative Preschools in Lublin» in a traditional municipal preschool and two alternative preschools operating based on the Reggio Emilia approach. The research utilized observation and diagnostic survey methods. Based on the findings, it was demonstrated that four-year-old children attending preschools exhibit a high level of social competence, with communication skills being the most proficient and self-control the least developed. Data analysis and literature review indicated that the results largely correspond to those achieved in previous years.*

## 1. Kompetencje społeczne – ujęcie terminologiczne

Pomimo przyznawanego temu terminowi znaczenia i powszechnego poruszania go w dyskursie społecznym, również poza środowiskiem akademickim, definicja kompetencji społecznych pozostaje nadal niejednoznaczna. Rozbieżności terminologiczne wynikają z braku zgody wśród badaczy co do tego, czy kompetencje społeczne są ogólną umiejętnością społeczną, która manifestuje się w różnorodnych sytuacjach, czy też stanowią zbiór konkretnych, czasami niezwiązanych ze sobą umiejętności (Knopp, 2013). Wyraz „kompetencja” wywodzi się z języka łacińskiego (łac. *competentia* – zgodność, odpowiedniość) i oznacza zdolność wyrokowania o czymś; biegłość; dokładne wtajemniczenie się w sprawę, fachowość, znanie się na rzeczy, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności (Strawińska, 2021). Męczkowska uważa, że taka interpretacja kompetencji wskazuje, iż kwestią kluczową jest wewnętrzny potencjał podmiotu do podejmowania określonego działania lub decyzji. „Kompetencja w takim ujęciu warunkuje podmiotową zdolność dostosowywania się do warunków środowiska społecznego”. Kaszlińska (2015) proponuje przyjęcie takiej interpretacji, że to pojawiające się we wczesnym dzieciństwie zachowania prospołeczne – przynoszące korzyść nie tylko osobie podejmującej działanie, ale również innym, składają się na kompetencję społeczną. Odnosząc się do istniejących w literaturze propozycji wykazów umiejętności składających się na kompetencję społeczną (m.in. K. Knopp, M. Czub, E. McGinnis i A.P. Goldstein) oraz biorąc pod uwagę możliwość diagnozy tychże u młodszych przedszkolaków, Kaszlińska proponuje następujący wykaz umiejętności składających się na kompetencję społeczną:

- umiejętność skutecznej i adekwatnej do kontekstu komunikacji werbalnej i pozawerbalnej z rozmówcą,
- umiejętność samoograniczania manifestująca się m.in. w zdolności do przestrzegania umów i ustaleń oraz społecznie akceptowalnego rozładowywania emocjonalnych napięć w sytuacjach trudnych (np. porażka, odmowa),
- umiejętność okazywania zainteresowania, współczucia i troski jako objawu rozwoju empatii,
- umiejętność współdziałania, w tym podejmowania i wypełniania ról dla realizacji wspólnego celu.

Jak podkreśla K. Kaszlińska, zestaw ten nie tylko kompleksowo przedstawia kluczowe umiejętności istotne dla społecznego funkcjonowania trzylatków i czterolatków, które najczęściej są związane z kompetencją społeczną. Dodatkowym atutem jest to, że umiejętności zawarte w zestawie są stosunkowo łatwe do zauważenia u przedszkolaków. Co najważniejsze, skuteczne posługiwanie się tymi umiejętnościami pozwala dzieciom poradzić sobie w sytuacjach społecznych odpowiednich dla ich wieku, co doskonale wpisuje się w przyjętą definicję kompetencji społecznej.

## **2. Czynniki wpływające na kompetencje społeczne**

W literaturze związanej z rozwojem dziecka szczególne znaczenie przypisuje się pierwszym trzem, a niekiedy pięciu latom życia. „Badacze szacują, że na ten okres przypada około 85% rozwoju mózgu (Shonkoff i Phillips, 2000 za: Czub, 2014), a najwięcej połączeń nerwowych tworzy się w pierwszych trzech latach życia. Jest to sensytywny okres dla wielu kompetencji (...), natomiast dla rozwoju kompetencji społecznych – pomiędzy 2. a 5. rokiem życia (Czub, 2014; Węglarz i Bentkowska, 2022).

J. Węglarz i D. Bentkowska wymieniają następujące czynniki warunkujące rozwój społeczno-emocjonalny dziecka:

### **– Czynniki biologiczne**

Autorki zaznaczają, że istotne czynniki genetyczne, mające wpływ nie tylko na aspekty fizyczne i poznawcze, ale także na rozwój emocjonalno-społeczny, obejmują ogólny stan zdrowia, wrażliwość układu nerwowego oraz predyspozycje do występowania zaburzeń rozwojowych, somatycznych, neurologicznych czy psychicznych. Ponadto zwracają uwagę, że odziedziczone cechy temperamentalno-osobowościowe oraz poziom inteligencji będą miały wpływ na potencjał osiągnięcia określonego poziomu rozwoju społeczno-emocjonalnego.

### **– Czynniki środowiskowe**

Wśród czynników środowiskowych autorki wskazują na istotne elementy, takie jak przyjmowanie pokarmu, obecność czynników toksycznych, stresory wpływające na układ nerwowy oraz czynniki mechaniczne, które mogą uszkodzić organizm dziecka, na przykład w wyniku urazów. Wyjątkowo ważne dla rozwoju społeczno-emocjonalnego jest także otoczenie społeczne, zwłaszcza rodzina. Podkreślają również ogromne znaczenie treningu społecznego, który naturalnie zachodzi w codziennym życiu człowieka,

a także może być systematycznie doskonalony w specjalnych warunkach szkoleniowych, takich jak trening umiejętności społecznych.

– ***Aktywność własna jednostki***

Węglarz i Bentkowska jednoznacznie zaznaczają, że pomimo niekorzystnych warunków środowiskowych i biologicznych, jednostka może rozwijać umiejętności społeczne poprzez własne inicjatywy, takie jak aktywne uczestnictwo w kontaktach społecznych, angażowanie się w akcje społeczne, wolontariat oraz przejmowanie roli lidera w relacjach z innymi.

Dla lepszego zrozumienia wzajemnych powiązań czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które wpływają na funkcjonowanie dziecka, M. Czub (2014, s. 26) wskazuje na użyteczność modelu ekologiczno-transakcyjnego uwzględniającego szeroki wachlarz czynników. „Model ekologiczno-transakcyjny powstał w oparciu o dwie propozycje analizy przebiegu rozwoju: (1) ekologiczne podejście J. Belsky’ego (1980), który na podstawie sformułowanej przez U. Bronfenbrenera (1979) ekologii rozwoju stworzył model szerokiej analizy środowiska, w którym wzrasta dziecko, oraz drugi, opracowany przez Cicchetti’ego i Rizley’a (1981, za: Cicchetti i in., 2000), transakcyjny model mechanizmów rozwoju. Model ten, choć opracowany został pierwotnie do wyjaśniania procesu powstawania konsekwencji krzywdzenia dzieci, stanowi użyteczną podstawę do analizy przebiegu i efektów rozwoju w różnych obszarach”. Model ekologiczno-transakcyjny bierze pod uwagę cztery czynniki, które wpływają nie tylko na jednostkę, ale również wzajemnie na siebie:

- ontogeneza (przebieg indywidualnego rozwoju dziecka),
- mikrosystem (związane z sytuacją rodzinną dziecka),
- egzosystem (skupiające się na najbliższym środowisku społecznym, w którym żyje rodzina),
- makrosystem (powiązane z wartościami narodowymi i kulturowymi).

Dla każdego poziomu można przypisać czynniki ryzyka dla rozwoju i czynniki wspierające go, przy czym charakter tych czynników może być przejściowy lub trwały. Autorka sugeruje, że zastosowanie modelu ekologiczno-transakcyjnego umożliwi postrzeganie dziecka jako rozwijającej się jednostki, która działa w określonych warunkach i podlega różnorodnym wpływom. To podejście do młodej osoby stanowi teoretyczną podstawę do diagnozowania oraz planowania spersonalizowanych działań wspierających dostosowanych do indywidualnych potrzeb konkretnego dziecka.

### **3. Znaczenie kompetencji społecznych w efektywnym funkcjonowaniu jednostki w przestrzeni społecznej**

Ciągłe komunikowanie się i wchodzenie w relacje z innymi ludźmi stanowi nieodłączny element przestrzeni społecznej, w której człowiek żyje. Szymańska zauważa, że coraz częściej wskazuje się na zależności zachodzące pomiędzy umiejętnością skutecznego korzystania z kompetencji społecznych a powodzeniem w zakresie funkcjonowania jednostki w przestrzeni społecznej. Badania empiryczne wykazują, że kompetencje korelują pozytywnie między innymi z dobrym samopoczuciem psychicznym, ogólną satysfakcją z życia, jakością relacji interpersonalnych, skłonnością do udzielania pomocy innym oraz zdolnością do korzystania ze wsparcia społecznego. Ponadto istnieje pozytywny związek między kompetencjami a skutecznymi strategiami radzenia sobie ze stresem, szeroko pojętym przystosowaniem i zdrowym funkcjonowaniem społecznym. M. Czub powołuje się na badania mózgu, które pokazują zależność między rozwojem emocjonalnym a poznawczym. Niektóre badania prowadzone w ramach neuronauki sugerują, że te same mechanizmy neuronalne leżą u podstaw regulacji emocji i procesów poznawczych (Bell i Wolfe, 2004). W pierwszych latach życia większość procesów uczenia się wspieranych jest przez procesy emocjonalne (Panksepp, 2001). Zarówno emocje, jak i procesy poznawcze biorą udział w przebiegu procesów uwagi, podejmowania decyzji i uczenia się (Cacioppo i Bernston, 1999; Barrett i in., 2007). W związku z tym dzieci rozwijające się prawidłowo w obszarze społeczno-emocjonalnym w pierwszych latach życia osiągają później dobre wyniki w nauce szkolnej (Raver, 2002; Cohen i in., 2005; Czub, 2014). M. Deptuła i A. Misiuk (2016) również podkreślają istotny wpływ posiadanych przez dziecko kompetencji społecznych na jego status jako ucznia w klasie. Kompetencje te są szczególnie zauważalne w badaniach socjometrycznych, gdzie brak kompetencji społecznych prowadzi do przyznania dziecku statusu osoby odrzuconej lub izolowanej. Autorki wskazują, że świadomość własnych braków kompetencji zwiększa obawy przedszkolaka przed odrzuceniem, co może prowadzić do lęku, a otoczenie może interpretować ten lęk jako dystansowanie się, co z kolei może wpływać na podobne zachowania u innych dzieci. Ponadto, powtarzalność takich doświadczeń może zwiększać nieśmiałość, prowadzić do bierności społecznej i obniżać poczucie własnej wartości. W efekcie dzieci te mogą doświadczać różnych form nieprzystosowania społecznego, co

często skutkuje przedwczesnym porzuceniem szkoły. Niski poziom samo-kontroli stanowi kolejny czynnik przyczyniający się do niepowodzeń szkolnych. Autorki dodatkowo zaznaczają istnienie potwierdzonych w literaturze związków między poziomem kompetencji społecznych a wyborem ścieżki zawodowej. Osoby o rozwiniętych umiejętnościach społecznych wykazują większą wydajność w pracy oraz mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu zawodowego. Wysoki poziom kompetencji społecznych jest również powiązany z szybszą adaptacją do zmian życiowych, elastycznością w różnych sytuacjach społecznych oraz niższym ryzykiem wystąpienia lęku czy depresji. Badania wskazują również na powyżej przeciętne rezultaty w zakresie radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz umiejętności rozwiązywania problemów u jednostek o rozwiniętych kompetencjach społecznych. K. Kaszlińska (2016) zauważa, że analiza działań edukacji przedszkolnej z perspektywy konstrukttywizmu społecznego nadaje szczególne znaczenie badaniu i rozwijaniu kompetencji społecznych u dzieci w wieku przedszkolnym. Możliwość efektywnego przeciwdziałania negatywnym nawykom i doświadczeniom już na wczesnym etapie edukacji uzasadnia pełne zaangażowanie w zrozumienie kompetencji społecznych dzieci w przedszkolu oraz wspieranie procesu ich kształtowania.

## **4. Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji społecznych dzieci**

Przedszkole jest drugim po rodzinie niezwykle znaczącym środowiskiem społecznym w rozwoju dziecka. J. Lubowiecka podkreśla, że celem przedszkola jest kształtowanie i rozwijanie postawy otwartości dzieci wobec siebie, innych ludzi oraz świata. Zgodnie z poglądem autorki, przedszkole ma obowiązek stworzenia warunków umożliwiających pełny rozwój społeczny dziecka. J. Andrzejewska (2015) podkreśla istotny wpływ środowiska przedszkolnego na rozwijanie potencjałów rozwojowych dzieci. Kluczową rolę odgrywa tutaj sposób pracy nauczyciela z dziećmi oraz organizacja przestrzeni edukacyjnej. To nauczyciel przedszkola ponosi kluczową odpowiedzialność za możliwość kształtowania przez przedszkolaka kompetencji społecznych, zależąca od jego działań i tworzonego środowiska edukacyjnego. Jako animator przestrzeni edukacyjnej i miejsc do uczenia się dziecka, nauczyciel powinien prowadzić metodykę niedyrektywną (Leżańska i Płóciennik, 2021, za: Andrzejewska, 2018), dopasowując ją do kontekstu społecznego i osobowego każdego z dzieci. Podczas omawiania kwestii wspierania rozwoju kompeten-

cji społecznych ważne jest uwzględnienie otoczenia lokalnego przedszkola. Dzieci mogą aktywnie uczestniczyć w tym środowisku poprzez udział w wycieczkach i lokalnych wydarzeniach. Zdobywanie doświadczeń w lokalnym środowisku poprzez przedszkole sprzyja naturalnemu akceptowaniu społecznych norm, co z kolei wspomaga procesy adaptacyjne i formowanie poczucia lokalnej tożsamości. Ponadto rozwija w dzieciach poczucie własnej skuteczności, wiarę w swoje umiejętności oraz zaangażowanie w sprawy środowiska lokalnego (Leżańska i Płóciennik, 2021).

## **5. Trudności w diagnozowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym**

W celu stworzenia korzystnych warunków dla rozwoju kompetencji społecznych u dzieci przedszkolnych istotne jest przeprowadzenie rzetelnej diagnozy tych kompetencji, obejmującej szczegółowy poziom rozwoju umiejętności i predyspozycji z nimi związanych. Jednakże rodzi to liczne trudności zarówno o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym, głównie wynikające z ograniczeń istniejących narzędzi pomiaru kompetencji z perspektywy pedagogiki przedszkolnej (Kaszińska, 2016). Jednym z najważniejszych ograniczeń, jak twierdzi K. Knopp, jest fakt, że są to narzędzia psychologiczne, przeznaczone dla psychologów, których stosowanie przez nauczycieli przedszkola jest po prostu niemożliwe. Kolejnym wyzwaniem jest to, że choć aspekt działania jest dostępny do oceny kompetencji społecznej, diagnozowanie wiedzy u dzieci w wieku przedszkolnym staje się zadaniem skomplikowanym, często wymagającym zastosowania dodatkowych narzędzi. Problematiczne jest również to, że poziom poznawczy może umożliwiać dziecku wykazywanie się pożądanymi społecznie zachowaniami, jednocześnie może ono nie być w stanie przenieść tej wiedzy na praktykę. Kaszińska sugeruje, że warto uwzględnić jednocześnie wiedzę przedszkolaka na temat relacji społecznych oraz umiejętność jej praktycznego zastosowania w konkretnych sytuacjach. M. Deptuła i A. Misiuk (2016) podkreślają, że obserwacja kontaktów dzieci podczas zabawy swobodnej stanowi główne źródło wiedzy o relacjach przedszkolaków z rówieśnikami. Również K. Kaszińska (2016) uważa przestrzeń swobodnej zabawy za najdoskonalszą, spełniającą warunek niezbędny dla wiarygodnej diagnozy poziomu rozwoju kompetencji społecznej 3- i 4-latka, jakim jest „możliwość obserwacji właściwych dla niej zachowań (werbalnych i niewerbalnych) podczas naturalnych interakcji społecznych”. Autorka podkreśla niezaprze-

czalną wartość natury teoretycznej – zabawa jest kategorią pedagogiczną, właściwą edukacji przedszkolnej. Na gruncie pedagogiki przedszkolnej nauczyciele niewątpliwie mogą być kompetentnymi diagnostami.

## **6. Podsumowanie i wnioski**

Nie sposób przecenić znaczenia kompetencji społecznych dla efektywnego i satysfakcjonującego funkcjonowania społecznego jednostki. Wiek przedszkolny jest okresem sensorywnym dla rozwoju społeczno-emocjonalnego. Stworzone przeze mnie narzędzie, jakim jest arkusz obserwacji, pozwala nauczycielom-wychowawcom stosunkowo łatwo i precyzyjnie ocenić poziom każdego z wyodrębnionych aspektów, składających się na kompetencje społeczne: umiejętności komunikacyjnych, poziomu samokontroli, empatii oraz umiejętności współpracy. Dodatkowo proces diagnozowania odbywa się w naturalnej i podstawowej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym – zabawie. Zsynchronizowanie arkusza obserwacji z ankietą dla rodziców pozwoliło lepiej poznać dziecko poprzez poszerzenie pola obserwacji o perspektywę rodziców, wciąż jednak poruszając się w tym samym obszarze diagnostycznym. Podejmując diagnozę kompetencji społecznych, kierowałam się jej szeroką użytecznością, m.in. aby lepiej zrozumieć indywidualne potrzeby dzieci, wspierać ich rozwój, wcześniej wykrywać trudności oraz dostosować programy edukacyjne do ich umiejętności i potrzeb. Ważne jest również to, aby pamiętać, że wyniki diagnozy powinny być traktowane jako punkt wyjścia do dalszej pracy nad rozwojem społecznym czterolatka, a nie jako ostateczna ocena jego zdolności.

## **Bibliografia**

- [1] Andrzejewska, J. (2015). *Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci*. [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, s. 191-216. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- [2] Andrzejewska, J. (2018). Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2018 (1), s. 41-54.
- [3] Czub, M. (red.). (2014). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- [4] Deptuła, M., Misiuk, A. (2016). *Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [5] Dudel, B. (2013). *Istota kompetencji kluczowych*. [w:] B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, J. Uszyńska-Jarmoc (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, s. 13-26. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- [6] Kaszlińska, K. (2015). Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci przedszkolnych – możliwości i ograniczenia. *Przegląd Pedagogiczny*, 2015 (1), s. 209-222.
- [7] Knopp, K.A. (2013). *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Pobrane z: <http://www.ore.edu.pl> (30.09.2023).
- [8] Leżańska, W., Płociennik, E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- [9] Lubowiecka, J. (2011) *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*. [w:] H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, s. 367-396. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- [10] Plieth-Kalinowska, I. (2021). *Kompetencje społeczno-emocjonalne trzylatków przedmiotem badań jakościowych*. [w:] J. Grzesiak, I. Zymomrya, V. Ilnytskyj (red.), *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom V: dynamika badań naukowych i edukacyjnych w warunkach pandemii*, s. 196-202. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- [11] Sikorska, I. (2005). Różnorodność kontekstów społecznego rozwoju dziecka. *Psychologia Rozwojowa*, 10 (1), s. 31-41.
- [12] Strawińska, A. (2021). Uwagi językoznawcy o kompetencjach odpornościowych (na podstawie profesji nauczyciela akademickiego). *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 30, s. 207-222.
- [13] Szymańska, J. (2012). *Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka*. [w:] A. Janiak, A. Jankowska, W. Heller (red.), *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach zawodowych*, s. 9-26. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- [14] Węglarz, J., Bentkowska, D. (2022). *Trening umiejętności społecznych dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.



## **Wartość zabawy i zabawki w percepcji dzieci 5- i 6-letnich**

### *The value of play and toys in the perception of five-six-year-old children*

\*Lubelska Akademia WSEI

#### **Streszczenie**

Dla dzieci zabawa i zabawki mają ogromne znaczenie w procesie rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Zabawa stanowi integralną część dzieciństwa i pełni istotną rolę w kształtowaniu wielu aspektów życia dzieci. Pierwszym ważnym aspektem jest rozwój fizyczny. Zabawki, zwłaszcza te wymagające ruchu, pomagają w rozwijaniu sprawności motorycznej, koordynacji ruchowej i umiejętności równowagi. Ruch sprawia, że dzieci rozwijają zdolności fizyczne, a także zdobywają doświadczenie związane z kontrolą nad własnym ciałem.

#### **Abstract**

*For children, play and toys play a significant role in the process of physical, emotional, social, and cognitive development. Play is an integral part of childhood and plays a crucial role in shaping many aspects of their lives. The first important aspect is physical development. Toys, especially those that involve movement, help develop motor skills, motor coordination, and balance. Movement allows children to develop physical abilities and gain experience in controlling their own bodies. Play and interactions with toys also have a significant impact on the emotional*

Zabawa i interakcje z zabawkami mają również istotny wpływ na rozwój emocjonalny dzieci. Zabawki stanowią narzędzie do wyrażania uczuć, rozwijania empatii i radzenia sobie z emocjami. Dzieci uczą się zarówno radzenia sobie z pozytywnymi, jak i negatywnymi uczuciami poprzez interakcję z zabawkami. Aspekt społeczny jest równie istotny. Zabawa często zachodzi w kontekście interakcji z innymi dziećmi, co wspomaga rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak współpraca, dzielenie się i rozwiązywanie konfliktów. Zabawki, które umożliwiają zabawę grupową, pomagają w budowaniu relacji z rówieśnikami. Zabawki pełnią także rolę w rozwijaniu zdolności poznawczych dzieci. Gry planszowe, łamiągłówki czy klocki rozwijają logiczne myślenie, zdolności matematyczne oraz kreatywność. Dzieci uczą się rozwiązywania problemów i rozwijają umiejętność abstrakcyjnego myślenia poprzez różnorodne formy zabawy. Zabawa i zabawki mają nieocenioną wartość w rozwoju dzieci. Wpływają korzystnie na rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy, stanowiąc istotny element procesu wychowawczego i edukacyjnego. Wspieranie dzieci w ich naturalnym pragnieniu zabawy przyczynia się do pełnego i harmonijnego rozwoju.

**Słowa kluczowe:** dzieci, zabawa, zabawka, percepcja, rozwój

**Keywords:** children, play, toy, perception, development

*development of children. Toys serve as tools for expressing emotions, developing empathy, and coping with feelings. Children learn to deal with both positive and negative emotions through interaction with toys. The social aspect is equally important. Play often occurs in the context of interaction with other children, promoting the development of social skills such as cooperation, sharing, and conflict resolution. Toys that enable group play help build relationships with peers. Toys also play a role in developing children's cognitive abilities. Board games, puzzles, or building blocks enhance logical thinking, mathematical skills, and creativity. Children learn problem-solving and develop abstract thinking skills through various forms of play. Play and toys have invaluable value in children's development. They positively influence physical, emotional, social, and cognitive development, serving as a significant element in the educational and upbringing process. Supporting children in their natural desire to play contributes to a complete and harmonious development.*

## **1. Wprowadzenie**

Zabawa jest nie tylko ważnym elementem dzieciństwa, ale także kluczowym narzędziem do rozwoju różnych umiejętności i kompetencji. Dzieci uczą się przez zabawę, eksplorując świat, rozwijając swoje zdolności i budując relacje społeczne. Dlatego zachęcanie dzieci do zabawy i zapewnienie im odpowiednich środowisk i materiałów do zabawy jest istotne dla ich kompleksowego rozwoju.

Zabawki są narzędziami, które odgrywają kluczową rolę w rozwoju dzieci poprzez zabawę. Odpowiednie zabawki mogą wspomagać rozwój intelektualny, fizyczny, społeczny i emocjonalny dzieci. Oprócz tego, zabawki dostosowane do wieku i zainteresowań dziecka mogą również pobudzać ciekawość, zachęcać do eksperymentowania i pomagać w odkrywaniu własnych zainteresowań i talentów. Dlatego też odgrywają one istotną rolę w procesie nauki i rozwoju dzieci, pomagając im stawać się samodzielniejszymi, kreatywnymi i społecznie zrównoważonymi osobami.

Biorąc pod uwagę powyższe, zdecydowałam się zbadać, jak dzieci 5- i 6-letnie postrzegają zabawę i zabawkę.

## **2. Teorie i rozumienie zabawy**

Zjawisko zabawy występuje zarówno u dzieci, jak i u dorosłych, choć manifestuje się różnorodnie w obu przypadkach. Problem roli zabawy jako kluczowej działalności dziecięcej jest przedmiotem głębokich analiz w dziedzinie psychologii i pedagogiki, gdzie istnieje wiele teorii na ten temat. Teorie te często się wykluczają, co utrudnia jednoznaczne określenie istoty zabawy. Johan Huizinga, wybitny holenderski historyk kultury, opisał zabawę jako dobrowolną, swobodną działalność dokonywaną w określonych ramach czasowych i przestrzennych, zgodnie z przyjętymi regułami, niezwiązana z interesami materialnymi. Huizinga podkreślił, że zabawa jest celem samym w sobie, dostarczając uczuć napięcia, radości i świadomości odrębności od codziennego życia.

Znanięcki prezentuje interesujące spojrzenie na problem zabawy w kontekście rozważań o kulturze. Socjolog podkreśla różnice biograficzne w podejściu ludzi do zabawy oraz związane z nią dążenia moralne. Definiując zabawę, Znanięcki stwierdza: Zabawą jest każda czynność, wykonywana

z pełną swobodą i spontanicznością, jedynie dla pozytywnego zadowolenia płynącego z jej wykonania. Autor uznaje wartość zabawy, opierając ją na autoteliczności, czyli istnieniu samej dla siebie. Zabawa stanowi przeciwieństwo pracy, która służy zaspokajaniu potrzeb podmiotu i twórczości kulturalnej. Również zadowolenie człowieka jest istotną wartością zabawy, co łączy się z tezami Huizingi dotyczącymi jej istoty.

W poznawczej koncepcji Piageta zabawa jest kluczowym elementem w tworzeniu symboli u dzieci. Wyróżnił on trzy główne typy struktur charakteryzujących zabawę dziecięcą, szczegółowo określając ich klasyfikacje:

- Zabawa – regułami: polega na przestrzeganiu ustalonych zasad i reguł w trakcie zabawy, co wprowadza elementy porządku i organizacji do aktywności dziecka.
- Zabawa – symboliczna: w tej formie zabawy dziecko używa symboli i znaków do wyrażania myśli i uczuć, co pomaga w rozwijaniu zdolności symbolicznego myślenia.
- Zabawa – ćwiczenie: dziecko poprzez zabawę rozwija umiejętności fizyczne i zdolności motoryczne.

### **3. Funkcje i znaczenie zabawy w rozwoju dziecka**

Zabawa daje dziecku możliwość poznania samego siebie, poznania swoich mocnych i słabych stron, zdolności, emocji. Ponadto pozwala poznać grupę dzieci, w której się bawi, poznać prawa, obyczaje i reguły. Dziecko poznaje również świat wokół siebie, prawa, jakie nim rządzą. Rozwija swoją mowę. Poznaje też różne formy ekspresji (np. ruch, taniec, zabawę kolorami). Zabawa jest podstawowym czynnikiem wpływającym na rozwój każdego dziecka. Obecna jest w życiu człowieka od narodzin i przez całe życie. Pierwsze zabawy dziecka polegają na manipulowaniu własnym ciałem, następnie przedmiotami, a jeszcze później na przygotowywaniu scenografii np. do zabawy w przedszkole, sklep czy dom. Stopniowo dziecko przechodzi od zabawy samotnej (3 lata) do zabaw z rówieśnikami (dzieci starsze). Współcześni psychologowie zwracają uwagę na funkcję zabaw dziecięcych. Arkin funkcje zabawy określił jako:

- bardzo szybkie uspołecznienie w zabawach zespołowych,
- zaspokajanie ważnych potrzeb rozwojowych dziecka, głównie potrzeby poznawania i przemiany rzeczywistości przez swoją aktywność,
- doskonalenie funkcji psychomotorycznych,

- zwiększanie zakresu orientacji dziecka w różnych sferach świata przedmiotów, ludzi, przyrody, co pozwala dziecku coraz lepiej rozumieć rzeczywistość i odróżniać ją od fikcji,
- rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego,
- kształtowanie w dziecku umiejętności do podporządkowania swojej aktywności i impulsywności wymaganiom (np. regułom, normom),
- kształtowanie umiejętności stosowania złożonych form działalności, zdolności do odpowiedzialnego i samodzielnego podejmowania i wykonywania zadań.

Przetacznik-Gierowska dokonała systematycznego podziału zabawy, biorąc pod uwagę różne kryteria:

- Poziom aktywności dziecka:
  - Zabawy swobodne lub dowolne, które mogą być inicjowane przez dziecko i wykonywane samodzielnie.
  - Zabawy kierowane przez różne osoby.
- Liczba dzieci biorących udział w zabawie:
  - Zabawy indywidualne lub samotne.
  - Zabawy grupowe.
- Poziom i uspołecznienie dzieci:
  - Zabawy równoległe (paralelne), gdzie dzieci bawią się koło siebie, ale nie bezpośrednio ze sobą.
  - Zabawy zbiorowe, gdzie dzieci bawią się razem, bez wyraźnego podziału ról.
  - Zabawy zespołowe, które obejmują podział ról i określony cel.
- Przebieg zabawy:
  - Zabawy chaotyczne i otwarte.
  - Zabawy planowane i zamknięte.

Z kolei Buhler zaproponowała cztery główne klasyfikacje zabaw:

- Zabawy funkcjonalne – swobodne czynności dziecka, takie jak machanie grzechotką, skakanie, wykonywane dla samej przyjemności.
- Zabawy w fikcję – symulowanie sytuacji i ról, takie jak karmienie, przytulanie zabawek, udawanie różnych zawodów.
- Zabawy receptywne – czynności związane z odbiorem bodźców z otoczenia, takie jak słuchanie bajek, oglądanie obrazków, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych.
- Zabawy konstrukcyjne – tworzenie i konstruowanie z różnych materiałów, takie jak klocki, piasek, glina, plastelina, rysowanie czy śpiewanie.

Natomiast Klim-Klimaszewska proponuje następujący podział zabaw: „ruchowe, tropiące, konstrukcyjne, zabawy tematyczne, zabawy dydaktyczne, zabawy badawcze i teatralne”.

## **4. Miejsce i przestrzeń zabaw dzieci**

Poglądy współczesnych pedagogów na dzieciństwo sprecyzowane zostały w minionym stuleciu. Wyłoniono uniwersalny model dzieciństwa, pomijając kulturowy i historyczny kontekst. Przedstawiciele tzw. nowej socjologii dzieciństwa wskazali niedostrzegane wcześniej cechy dzieci, zwracając uwagę na ich umiejętności negocjacyjne i wiedzę osobistą, które uwidoczniły się w przekonaniach aranżujących ich świat społeczny. Wówczas uznano, że dzieci powinny być traktowane tak jak dorośli, ponieważ są takimi samymi, kompetentnymi podmiotami społecznymi. Kontrowersje może budzić realizacja tego postulatu, który nadal jest źródłem wielu wątpliwości. Kontrowersje widoczne są w analizach społecznych praktyk kulturowych podejmowanych przez dzieci w ich przestrzeni codziennego życia. Przestrzeń codziennego życia to głównie prywatna przestrzeń domu rodzinnego dziecka i jego pokoju, a także przestrzeń w placówce edukacyjnej (żłobek, przedszkole) oraz przestrzeń placów zabaw i podwórek.

Lokalizacje te podkreślają uwarunkowania przestrzenne dzieciństwa, w odniesieniu do dziecięcych przestrzeni codziennego życia. Ważnym ich rodzajem są tereny przeznaczone do zabawy. W tych miejscach wyraźnie odznaczona jest przestrzenna segregacja dorosłych i dzieci, która polega na posiadaniu różnych uprawnień do władania daną przestrzenią. W tym wypadku jest to zaprzeczenie postulatu równości praw. Place zabaw są to tereny, na których „władzę” mają dzieci, uczestniczą tam w zespołowych zabawach, dzięki którym poznają nowe doświadczenia zmysłowo-cieleśne, które są podłożem biograficznym wzorów relacji między ludźmi a otoczeniem. Współczesne place zabaw znajdujące się na terenach miejskich i wiejskich Augé podaje jako przykłady nie-miejsc. Przyglądając się polskim placom zabaw, które znajdują się na terenie należącym do przedszkola, w osiedlach i parkach, można dostrzec ich ogromne podobieństwo.

## **5. Zabawka jako narzędzie zabawy**

Dziecko nie bawi się po coś, bawi się dla samego bawienia. Chce robić coś dla siebie i po swojemu. Nie zawsze do zabawy konieczne są konwencjo-

nalne zabawki, ponieważ przyjemne jest także taplanie się w błocie, tarcie cegły na kakao do sklepu, bieganie podczas deszczu, lepienie pączków z mokrego piasku, udawanie, że liście to talerze, patyki sztuczne, a kasztany jedzenie. Ponadto przebieranie się za mamę, tatę, udawanie babci, przygotowywanie kartonowych pojazdów do podróży kosmicznej czy puszczanie latawców.

Zabawką może być przedmiot specjalnie wykonany do zabawy, konwencjonalna zabawka (np. klocki, lalka, pluszak), a także każdy inny przedmiot, który służy dziecku do zabawy (jak np. wspomniane powyżej liście jako talerze). Według Bujaka, zabawka to każdy „przedmiot materialny specjalnie wykonany dla celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla siebie epoki lub epok z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem kształtuje się rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny”.

## **6. Typy, rodzaje zabawek**

Zabawki są rozumiane jako symbole związane z rodzajem i formą zabawy, a ich klasyfikacje zależą od różnych kryteriów. Według Bujaka i Pilichowskiej zabawka sama w sobie nie istnieje bez aktu zabawy, co oznacza, że to właśnie zabawa nadaje znaczenie i funkcje zabawce. Klasyfikacji zabawek dokonują pedagodzy, psychologowie i etnologowie. Wyróżnili oni klasyfikacje pedagogiczne, psychologiczne, etnologiczne. Klasyfikacja pedagogiczna, oparta na pracy Rudika, obejmuje różne typy zabaw, takie jak dydaktyczne, tematyczne, konstrukcyjne i ruchowe. Do każdego typu zabaw przyporządkowano zabawki:

- do zabaw dydaktycznych służą zabawki podzielone na grupy:
  - zabawki, które wpływają na rozwój pojęć, zasób słownictwa, kształtowania wypowiedzi (książeczki),
  - układanki – rozsypanki,
  - gry planszowe,
  - układanki – dobieranki,
  - domina obrazkowe,
- do zabaw tematycznych (twórcze) wykorzystywane są głównie zabawki, które odtwarzają rzeczywistość, np. lalki i ich akcesoria, zabawki te powinny „inspirować dziecko do działalności zabawowej, a jednocześnie nadawać się do różnych tematów zabaw,
- do zabaw konstrukcyjnych wykorzystywane są zabawki ćwiczące precyzję ruchów, wpływające na rozwój procesów myślowych, kształ-

- tujące pewne cechy osobowości (np. wytrwałość, systematyczność, umiejętność pokonywania trudności), zabawki tego typu to: piasek, glina, klocki, a także grabki, łopatkki, farby, kredki, narzędzia i komplety do składania,
- do zabaw ruchowych zabawki powinny być dostosowane do sił fizycznych dziecka i jego wzrostu, powinny również angażować sprawność ruchową dziecka (np. skakanka, piłka), ćwiczyć równowagę (np. wrotki, rolki, rower), usprawniać koordynację wzrokowo-ruchową i pracę rąk (np. bierki, tenis stołowy).

## **7. Wielostronna wartość zabawki w rozwoju dziecka**

Podczas zabawy kształtuje się również sfera wartości. Wartościowanie zachowań cudzych i własnych dokonuje się dosyć wcześnie. Wynika to z sytuacji oceniania postępowania dziecka przez dorosłych, ale również z zabawy. W zabawach są również momenty sprzyjające tworzeniu wartości i norm, przyjętych z zewnątrz, a pomocnych dziecku w zrozumieniu reguł i zasad, jakimi powinno kierować się w życiu. Rozwojowi strony instrumentalnej działań dziecka sprzyjają wszystkie zabawy, jednak w każdej z nich dochodzą do głosu inne sprawności. We wszystkich zabawach na plan pierwszy wysuwają się sprawności językowe. Kontakt z otoczeniem pomaga zwiększać zasób słów i pomaga poprawnie łączyć słowa w zdania. Iluzyjność zabawy jest istotnym czynnikiem rozwoju postaw twórczych dzieci. Rozwijają fantazję i wyobraźnię, a to pozytywnie wpływa na twórczość techniczną, plastyczną i językową. Dziecko w zabawie rozładowuje napięcia emocjonalne i wyraża siebie. Z tego powodu spontaniczna zabawa ma walory terapeutyczne. Zabawka spełnia więc wiele funkcji i pobudza wielostronną aktywność dziecka, tj.:

- emocjonalno-społeczną – która pobudza aktywność do podejmowania zadań zespołowych i indywidualnych, nabierania wiary i pewności siebie, budzenia poczucia bezpieczeństwa, wyciszenia agresji, integrowania grupy,
- ruchową – która kształci sprawności manualne, koordynację wzrokowo-ruchową i wspomaga rozwój sprawności motorycznych,
- umysłową – która rozbudza zainteresowania, rozwija spostrzegawczość, postawy badawcze, wyobraźnię, poszerza doświadczenia dzieci.

Przytulanki zaspokajają potrzeby emocjonalne dzieci w wieku przedszkolnym, układanki uczą wykrywać podobieństwa i różnice, przygotowują

istotne sprawności związane z umiejętnością kategoryzowania. Wspólną cechą zabawek jest ich zdolność budzenia postawy ludycznej, która stwarza gotowość do przyjęcia treści kulturowych zawartych w zabawkach.

## **8. Metodologiczne parametry badań własnych**

Rozumiejąc liczne zmiany, które mają miejsce w różnych sferach życia, skoncentrowałam się na najmłodszych członkach społeczeństwa, skupiając się na następującym problemie: Jak dzieci postrzegają zabawę i zabawkę?

Badanie sposobu, w jaki dzieci postrzegają zabawę i zabawkę, jest istotne, ponieważ umożliwia zrozumienie unikalnej perspektywy dzieci na te elementy. Pozwala to dostosowywać ofertę edukacyjną i rekreacyjną do ich potrzeb, wspierając rozwój emocjonalny, społeczny i kognitywny. Ponadto, badanie może przyczynić się do lepszego projektowania produktów dla dzieci, uwzględniając ich preferencje i zainteresowania, a także wspierać relacje rodzinne poprzez lepsze zrozumienie, jak rodzice mogą wspomagać rozwój dzieci poprzez wspólne zabawy.

Z tak postawionego problemu głównego na potrzeby pracy zdefiniowałam następujące problemy szczegółowe:

1. Jak dzieci definiują zabawę?
2. Jakie znaczenie ma dla nich zabawa?
3. Jakie zabawy są preferowane przez dzieci?
4. Czym jest zabawka w opinii dzieci?
5. Jakimi zabawkami bawią się dzieci?
6. Czy zabawka jest nieodłącznym atrybutem zabawy w opinii dzieci?

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było poznanie wartości zabawy i zabawki w percepcji dzieci 5- i 6-letnich. Badania przeprowadziłam w Niepublicznym Przedszkolu Integracyjnym „Bajkowy Dworek” w Lublinie. Przeprowadzone przeze mnie badania trwały od kwietnia do czerwca 2023 roku. Badania obejmowały dwie grupy wiekowe dzieci: 5-letnie i 6-letnie. W sumie w badaniach wzięło udział 109 dzieci. Grupa 5-latków składała się z 59 dzieci, z czego 26 było dziewczynek, a 33 chłopców. Grupa 6-latków liczyła 50 dzieci, w tym 21 dziewczynek i 29 chłopców. Na potrzeby badań skonstruowałam kwestionariusz rozmowy z dzieckiem, zawierający wyselekcjonowane pytania niezbędne do zrealizowania postawionych celów.

Kwestionariusz badawczy podzieliłam na 6 obszarów, które badałam:

1. Zabawa w opiniach dzieci – w tym obszarze chciałam zbadać, jak dzieci definiują zabawę, zadając im pytanie „Co to jest zabawa?”.
2. Znaczenie zabawek w opinii dzieci – ten obszar chciałam zbadać pod kątem pomysłowości i kreatywności dzieci, a także „Co by było, gdyby nie było zabawek?”, „Czy wszystkie dzieci na świecie bawią się?”.
3. Zabawy preferowane przez dzieci 5- i 6-letnie „W co się lubisz bawić?”.
4. Zabawka w opinii dzieci – „Co to jest zabawka?”.
5. Zabawki najczęściej wybierane przez dzieci – „Czym lubisz się bawić?”.
6. Zabawka jako nieodłączny atrybut zabawy w opinii dzieci 5- i 6-letnich – „Czy można się bawić, jeśli nie ma zabawek?”, „Czym się wtedy bawisz, jak się wtedy bawisz?”.

Zastosowane przeze mnie metody to metoda sondażu diagnostycznego oraz metoda analizy wytworów działania.

## **Zabawa w opiniach dzieci**

W celu zbadania, jak dzieci definiują zabawę, zapytano je „Co to jest zabawa?”. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 5 kategorii. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 1.

**Tabela 1.**

*Zabawa w opiniach dzieci 5- i 6-letnich*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Czynność	13	50	17	51,5	11	52,4	11	37,9
Przyjemność	7	26,9	6	18,2	6	28,6	9	31
Egzemplifikacje	5	19,2	8	24,2	2	9,5	7	24,1
Twórczość	0	0	1	3	1	4,8	1	3,4
Relaksacja	0	0	1	3	1	4,8	1	3,4
Brak odpowiedzi	1	3,8	0	0	0	0	0	0
<b>RAZEM</b>	26		33		21		29	

*Źródło: Opracowanie własne*

Zabawę dzieci najczęściej definiowały jako czynność. Do tej kategorii zaliczono wszystkie odpowiedzi, które wyrażały czynności i aktywności

opisujące definicję zabawy przez badane dzieci. Drugim typem odpowiedzi było wskazanie na przyjemność. Zaliczono do niej wypowiedzi dzieci wyrażające uzyskanie satysfakcji, zadowolenia, radości. Z podanych wypowiedzi wynika, że przyjemność jest nieodłącznym elementem zabawy. Następną wyróżnioną kategorią są „egzemplifikacje”, czyli podawanie przykładów zabaw, bawienie się przez dzieci przedmiotami, rzeczami, konkretnymi zabawkami. Wypowiedzi te świadczą o tym, że dla wielu dzieci są nieodłącznym atrybutem zabawy. Czwartą kategorią jest „twórczość”. Przypisano do niej odpowiedzi wskazujące na wykorzystanie umiejętności artystycznych, takich jak malowanie, rysowanie, kolorowanie. Ważnym elementem definiującym tę kategorię było wykorzystanie wyobraźni jako niezbędnego elementu zabawy. Twórczość jest przykładem przejawiania przez dzieci kreatywności podczas zabawy. Kolejną kategorią, na jaką podzielono wszystkie odpowiedzi uzyskane od dzieci, jest „Relaksacja”. Wskazuje ona na odpoczynek, odprężenie, wyciszenie. Wypowiedzi te świadczą o tym, że wyciszenie i odpoczynek mogą być ważnym celem zabawy. Ostatnią grupą jest „Brak odpowiedzi”, gdy nie potrafią zdefiniować, czym jest zabawa. Z tego wynika, że część dzieci ma trudności w zakresie definiowania.

## Znaczenie zabawy w opinii dzieci

W celu zbadania, jakie znaczenie ma dla dzieci zabawa, zadano im pytanie „Co by było, gdyby nie było zabawek?”. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 10 kategorii. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 2.

**Tabela 2.**

*Znaczenie zabawek w opinii dzieci 5- i 6-letnich*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Brak kreatywności	15	57,7	16	48,5	7	33,3	18	62,1
Wystąpienie emocji	6	23,1	7	21,2	3	14,3	6	20,7
Poszukiwanie rozwiązań	3	11,5	3	9,1	5	23,8	1	3,4
Zastępowanie zabawek sztuką	1	3,8	0	0	2	9,5	1	3,4
Zastępowanie zabawek zabawą ruchową	1	3,8	1	3	2	9,5	0	0

Inny pomysł na zabawę	0	0	3	9,1	1	4,8	0	0
Inne	0	0	2	6,1	1	4,8	1	3,4
Zastępowanie zabawek mediami	0	0	1	3	0	0	2	6,9
<b>RAZEM</b>	26		33		21		29	

*Źródło: Opracowanie własne*

Dzieci, odpowiadając na postawione im pytanie, najczęściej nie wykazywały pomysłowości, co zostało uwzględnione jako pierwsza kategoria „Brak kreatywności”. Zaliczono tutaj wszystkie odpowiedzi, które wskazywały, że brak zabawek oznacza brak zabawy, niemożność jej kontynuowania, problemy z organizacją własnego czasu. Niemożność wskazania alternatywy dla zabawki świadczy o tym, jak ona jest ważna. Drugą kategorią odpowiedzi było „Wystąpienie emocji”. Zgrupowała one odpowiedzi powiązane z emocjami i odczuciami występującymi w przypadku braku zabawek. Podobnie jak w przypadku poprzedniej kategorii, ta również wskazuje na silne przywiązanie dzieci do zabawek. Sama idea braku zabawki budzi negatywne emocje, takie jak „złość” czy „smutek”. Kolejną wyróżnioną kategorią jest „Poszukiwanie rozwiązań”. Odpowiedzi w tej kategorii nie są związane z żadną konkretną zabawą czy zastępstwem zabawki, natomiast sugerują, że taką zabawę czy zastępstwo trzeba znaleźć, gdy taka potrzeba wystąpi. Odpowiedzi te świadczą o tym, że dla części dzieci brak zabawki nie oznacza końca świata. Co prawda nie wiedzą, czym zabawkę zastąpić, ale wierzą, że jak zajdzie taka potrzeba, to jakoś sobie poradzą. „Zastępowanie zabawek sztuką” to kolejna kategoria odpowiedzi. Obejmuje ona te z nich, które nawiązywały do sztuki czy czynności plastycznych. Świadczy to o tym, że dzieci widzą alternatywę dla zabawek w postaci sztuki. Odpowiedzi sugerujące, że zamiast zabawki można przejąć aktywność fizyczną, zostały zaliczone do kategorii „Zastępowanie zabawek zabawą ruchową”. Dzieci widzą alternatywę dla zabawek w postaci zabaw ruchowych i zespołowych. Jeśli dziecko sugerowało zastąpienie zabawki inną zabawą, której nie można było przypisać do żadnej kategorii, to taka odpowiedź była zakwalifikowana jako „Inny pomysł na zabawę”. Dzieci widzą alternatywę dla zabawek w postaci ulubionych zabaw, z którymi również są powiązane emocjonalnie. „Inne” to podobna kategoria, ale odpowiedzi, które tu zakwalifikowano, nie były związane z zabawą. Część oryginalnych odpowiedzi trudno zinterpretować, co może świadczyć o niezrozumieniu pytania, trudności w wysłowieniu się bądź innych skrótach myślowych znanych dziecku i jego bliskiemu otoczeniu (np. rodzicom). „Zastępowanie zabawek mediami” to ostatnia kategoria odpowiedzi. Uzyskane odpowiedzi powiązane

były z zastąpieniem zabawki spędzaniem czasu przed telewizorem, tabletem, komputerem, smartfonem itp. Jest to świadectwem postępu technologicznego. Dzieci często już w wieku przedszkolnym korzystają z mediów i są one dla nich bardzo ważne.

W celu zbadania, jakie znaczenie ma dla dzieci zabawka, zadano im również pytanie „Czy wszystkie dzieci na świecie bawią się?”. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 4 kategorie. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 3.

**Tabela 3.**

*Czy wszystkie dzieci na świecie bawią się w opiniach dzieci 5- i 6-letnich?*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	13	50	16	48,5	6	28,6	10	34,5
Nie	9	34,6	13	39,4	6	28,6	11	37,9
Nie z uzasadnieniem	3	11,5	1	3	4	19	8	27,6
Odpowiedź ambiwalentna	1	3,8	3	9,1	5	23,8	0	0
<b>RAZEM</b>	26		33		21		29	

*Źródło: Opracowanie własne*

Pierwszą wyodrębnioną kategorią są odpowiedzi twierdzące „Tak”. Zakwalifikowano tutaj odpowiedzi, co do których dzieci nie miały wątpliwości, że wszystkie dzieci na świecie się bawią. Drugą kategorią są odpowiedzi negatywne „Nie”, również wskazujące na brak wątpliwości w wypowiedzi dzieci. Trzecią kategorią „Nie z uzasadnieniem” są również odpowiedzi negatywne, ale takie, w których dziecko potrafiło uzasadnić swoją odpowiedź, podając stosowny komentarz. Ostatnią wyodrębnioną kategorią są „Odpowiedzi ambiwalentne”, wyrażające niewiedzę oraz wątpliwości.

## **Zabawy preferowane przez dzieci 5- i 6-letnie**

W celu zbadania, jakie zabawy są najczęściej podejmowane przez dzieci w wieku przedszkolnym, zadano im pytanie „W co się lubisz bawić?”. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 4 kategorie. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 4.

**Tabela 4.**

*Najbardziej lubiane rodzaje zabaw w opiniach dzieci 5- i 6-letnich*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L*	%	L	%	L	%	L	%
Zabawy tematyczne	18	54,5	13	31,7	16	55,2	2	4,5
Zabawy manipulatywno-konstrukcyjne	10	30,3	11	26,8	3	10,3	17	38,6
Zabawy ruchowe	4	12,1	13	31,7	7	24,1	13	29,5
Zabawy społeczne	1	3	4	9,8	3	10,3	12	27,3
<b>RAZEM</b>	33		41		29		44	

*\*Liczba odpowiedzi nie jest tożsama z liczbą dzieci, gdyż niektóre odpowiedzi można było zaliczyć do dwóch lub więcej kategorii.*

*Źródło: opracowanie własne*

Najczęściej w swoich odpowiedziach dzieci wskazywały na „Zabawy tematyczne”. Obejmowały one te aktywności, które oznaczają odgrywanie scenek i naśladowanie czynności i osób na podstawie tego, co dziecko doświadczyło. Dzieci w wieku przedszkolnym bardzo chętnie odtwarzają scenki ze swoich doświadczeń życiowych oraz ze świata fantazji, którego źródłem są telewizja, książki, gry komputerowe. Istotną różnicą pomiędzy zabawą a rzeczywistym doświadczeniem jest to, że w zabawie najpierw zapadają decyzje, a na ich podstawie odtwarzane są sytuacje i scenki, natomiast w rzeczywistości reagujemy na zaistniałe czynności, podejmując decyzje. Drugim wyodrębnionym rodzajem są „Zabawy manipulatywno-konstrukcyjne”. Zabawy te mają na celu konstruowanie i wytwarzanie z użyciem pewnych materiałów. Potrzeba budowania i manipulacji przedmiotami jest dla dzieci bardzo ważna. Zabawy te dodatkowo wspierają motorykę małą, wyobraźnię, planowanie, a więc istotne umiejętności potrzebne w życiu dorosłym. Kolejnym typem odpowiedzi są „Zabawy ruchowe”. Czynności wykonywane podczas tej zabawy służą rozwojowi fizycznemu dzieci, budowaniu ich wytrzymałości, a dzięki podejmowanemu wysiłkowi potrzeby ruchu zostają zaspokojone. Zabawy te są przykładem rozwoju motoryki dużej u dzieci. Mają one wpływ na rozwój fizyczny dzieci, ich ogólną sprawność oraz samopoczucie. Ostatnią wyodrębnioną kategorią odpowiedzi są „Zabawy społeczne”, do których zaliczono wszelkie zabawy grupowe, w których dzieci komunikują się z innymi. Aktywności te mają na celu rozwój umiejętności społecznych, rozpoznawania uczuć, komunikacji, rozwiązywania

problemów i pracy w grupie. Zabawa w gronie rodziny i przyjaciół potrafi dostarczać dzieciom więcej radości, pozytywnych emocji. Dzieci w ten sposób zdobywają dużo doświadczenia, ucząc się od siebie nawzajem.

## Zabawka w opinii dzieci

W celu zbadania, jak dzieci definiują zabawkę, zapytano je „Co to jest zabawka?”. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 5 kategorii. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 5.

**Tabela 5.**

*Zabawka w opiniach dzieci 5- i 6-letnich*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Przedmiot do zabawy	14	53,8	18	54,5	14	66,7	16	55,2
Przykład zabawki	8	30,8	7	21,2	1	4,8	5	17,2
Źródło przyjemności	1	3,8	1	3	0	0	4	13,8
Przedmiot do kupienia	0	0	2	6,1	2	9,5	0	0
Inna	3	11,5	5	15,2	3	14,3	4	13,8
Brak odpowiedzi	0	0	0	0	1	4,8	0	0
<b>RAZEM</b>	26		33		21		29	

*Źródło: opracowanie własne*

Dzieci najczęściej definiowały zabawkę jako „Przedmiot do zabawy”. Do tej kategorii zaliczono odpowiedzi, w których dzieci jednoznacznie wskazały, że zabawka to przedmiot i jego podstawową funkcją jest umożliwienie zabawy. Wypowiedzi te świadczą o tym, że celem istnienia zabawki jest ułatwienie zabawy. Drugim typem odpowiedzi było wskazanie „Przykładu zabawki”. Dzieci w swoich odpowiedziach zamiast definicji zabawki podawały konkretne przykłady zabawek. Dzieci nie potrafią podać ogólnej definicji zabawki, natomiast wskazują na konkretne przykłady zabawek, które utożsamiają z zabawą. Następną wyróżnioną kategorią jest „Źródło przyjemności”, do której zaliczono odpowiedzi wskazujące na to, że celem zabawki jest dostarczenie pozytywnych emocji, takich jak przyjemność, radość, zadowolenie. Wypowiedzi te świadczą o tym, że przez wiele dzieci zabawka jest utożsamiana ze źródłem pozytywnych emocji i sposobem na dostarczenie przyjemności.

Czwartą kategorią jest „Przedmiot do kupienia”. Przypisano do niej odpowiedzi wskazujące konkretne źródło pochodzenia zabawek. Dzieci definiują zabawę poprzez główne źródło nabycia tej zabawki. Odczuwanie silnej więzi z zabawkami, źródła pozytywnych emocji, powoduje, że dzieci poszukują nowych zabawek i definiują je ze sposobem ich nabycia poprzez rodziców, dziadków itp. Odpowiedzi, których nie udało się przypisać do wyżej wymienionych kategorii, zaliczono do kategorii „Inna”. Obejmuje ona odpowiedzi nieprecyzyjne, ogólne i trudne w interpretacji. Jest to przykład problemów dzieci z definiowaniem zabawki lub wyrażaniem swoich myśli.

## Zabawki najczęściej wybierane przez dzieci

W celu zbadania, jakie zabawki są najczęściej wybierane przez dzieci w wieku przedszkolnym, zadano im pytanie „Czym lubisz się bawić?”. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 7 kategorii. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 6.

**Tabela 6.**

*Zabawki najczęściej wybierane przez dzieci 5- i 6-letnie*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L*	%	L	%	L	%	L	%
Lalki i figurki	12	44,4	7	18,9	17	60,7	0	0
Klocki	4	14,8	9	24,3	5	17,9	8	22,9
Pojazdy	0	0	7	18,9	0	0	11	31,4
Przyrządy sportowe	1	3,7	5	13,5	2	7,1	8	22,9
Inne	5	18,5	5	13,5	1	3,6	1	2,9
Gry	2	7,4	1	2,7	1	3,6	5	14,3
Materiały plastyczne	3	11,1	0	0	1	3,6	2	5,7
Brak zrozumienia pytania	0	0	3	8,1	1	3,6	0	0
<b>RAZEM</b>	27		37		28		35	

*\*Liczba odpowiedzi nie jest tożsama z liczbą dzieci, gdyż niektóre odpowiedzi można było zaliczyć do dwóch lub więcej kategorii.*

*Źródło: opracowanie własne*

W swoich odpowiedziach dzieci najczęściej wskazywały, że lubią bawić się „Lalkami i figurkami”. Zabawy tymi zabawkami najczęściej służą

odgrywaniu roli i scenek, a więc do zabaw tematycznych. Bardzo częstą odpowiedzią są również wszelkiego rodzaju „Klocki”. Są one najczęstszą zabawką używaną w zabawach manipulatywno-konstrukcyjnych. Trzecią wyodrębnioną kategorią są „Pojazdy”. Zabawy te używane są zarówno do zabaw manipulatywno-konstrukcyjnych, w których dzieci układają różnego rodzaju tory i trasy dla pojazdów, jak i w zabawach tematycznych, odgrywając scenki pościgów policyjnych. Kolejną kategorią są „Przyrządy sportowe”, obejmującą zabawki służące do zabaw ruchowych. Wszelkiego rodzaju gry komputerowe i planszowe zostały zakwalifikowane do kategorii „Gry”. „Materiały plastyczne” to kolejna kategoria. Uwzględnia ona wszystkie przedmioty wykorzystywane do prac plastycznych. Podczas zabaw z użyciem tych przedmiotów dzieci rozwijają motorykę małą oraz kreatywność. „Inne” to kategoria grupująca pozostałe odpowiedzi nieklasyfikujące się do żadnej z poprzednich kategorii. Ostatnią grupą odpowiedzi jest „Brak zrozumienia pytania”, w której pomimo naprowadzania, dzieci nie potrafiły wskazać, jakimi zabawkami lubią się bawić. Świadczyć to może o trudnościach w zakresie rozumienia.

## Zabawka jako nieodłączny atrybut zabawy w opinii dzieci 5- i 6-letnich

W celu zbadania, czy zabawka jest nieodłącznym atrybutem zabawy w opinii dzieci 5- i 6-letnich, zadano im pytanie „Czy można się bawić, jeśli nie ma zabawek?”. Zebrane odpowiedzi z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 7.

**Tabela 7.**

*Możliwość zabawy bez zabawek w opinii dzieci 5- i 6-letnich*

Czy można się bawić, jeśli nie ma zabawek?	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Tak	19	73,1	19	57,6	18	85,7	27	93,1
Nie	7	26,9	12	36,4	2	9,5	2	6,9
Brak odpowiedzi	0	0	2	6,1	1	4,8	0	0
<b>RAZEM</b>	26		33		21		29	

*Źródło: opracowanie własne*

Aż 76% wszystkich badanych dzieci twierdzi, że jest możliwa zabawa bez zabawek, natomiast 21% nie wyobraża sobie zabawy bez zabawki. Problem z udzieleniem odpowiedzi miało 3% dzieci. Odpowiedzi te świadczą o tym, że większość dzieci uważa, że zabawka nie jest nieodłącznym atrybutem zabawy.

W celu zweryfikowania, jak dzieci bawią się, gdy nie posiadają zabawek, zadano im pytanie uszczegóławiające „Czym się wtedy bawisz, jak się wtedy bawisz?”. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 8.

**Tabela 8.**

*Rodzaje zabaw bez zabawek w opinii dzieci 5- i 6-letnich*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Zabawa ruchowa	11	42,3	13	39,4	7	33,3	15	51,7
Zabawa twórcza	6	23,1	4	12,1	2	9,5	1	3,4
Zabawa badawcza	4	15,4	1	3	2	9,5	6	20,7
Zabawa społeczna	0	0	4	12,1	0	0	4	13,8
Zabawa manipulacyjna	3	11,5	1	3	2	9,5	0	0
Brak odpowiedzi	2	7,7	10	30,3	8	38,1	3	10,3
<b>RAZEM</b>	26		33		21		29	

*Źródło: opracowanie własne*

Dzieci najczęściej wskazywały, że w przypadku braku zabawki mogą podejmować „Zabawy ruchowe”. Aktywność fizyczna jest dobrym zastępstwem zabawki. Rozwijają ich siłę, zręczność i szybkość. Dzieci posiadają zwykle dużą potrzebę ruchu, a te zabawy dobrze im tę potrzebę zaspokajają. Dodatkowo, często zabawy ruchowe dzieci pozwalają im się bawić z rówieśnikami, rozwijając umiejętności społeczne. Drugą wyróżnioną kategorią są „Zabawy twórcze”. Zabawy te rozwijają dziecięcą kreatywność, ćwiczą motorykę małą oraz koncentrację. Dzieci nie traktują przyrządów do rysowania, malowania oraz materiałów plastycznych jako zabawki. Kolejną kategorią są „Zabawy badawcze”, które pozwalają dzieciom poznawać otaczający ich świat oraz właściwości materiałów, z którymi pracują i eksperymentują.

Wypowiedzi te, podobnie jak w kategorii zabaw twórczych, świadczą o tym, że materiały czy elementy przyrody nie są traktowane przez dzieci jako zabawki. Czwartą wyróżnioną kategorią jest „Zabawa społeczna”. Objęła ona wszystkie wypowiedzi, w których dziecko podejmuje aktywność z innymi osobami. W przypadku braku zabawki dzieci często polegają na innych osobach, w tym rówieśnikach, rodzeństwie, rodzicach. Ostatnią wyróżnioną kategorią są „Zabawy manipulacyjne”. Zabawy te obejmują wykonywanie czynności prostych, które nie mają na celu wytwarzania przedmiotów. Świadczy to o tym, że w przypadku braku zabawki, podobnie jak przy zabawach badawczych, dzieci chętnie poznają otaczający ich świat. Manipulacja przedmiotami i zabawa palcami to zwykle proste czynności, które mogą być podjęte praktycznie w każdej sytuacji, a dodatkowo dostarczają dzieciom bodźców sensorycznych. Ostatnią grupą jest „Brak odpowiedzi”, gdy nie potrafiono podać aktywności i czynności, jaką można podjąć w przypadku braku zabawki.

## Zabawki najczęściej wybierane przez dzieci w świetle ich rysunków

W celu zbadania, jakie zabawki są najczęściej wybierane przez dzieci w wieku przedszkolnym, poproszono o narysowanie swojej ulubionej zabawki. Następnie zadano im pytanie „Co narysowałeś/aś?”. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 8 kategorii. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 9, a następnie porównano je z odpowiedziami uzyskanymi w pytaniu „Czym lubisz się bawić?” przedstawionymi w tabeli nr 6.

**Tabela 9.**

*Zabawki najczęściej rysowane przez dzieci 5- i 6-letnie*

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L*	%	L	%	L	%	L	%
Pojazdy	1	3,8	13	38,2	0	0	15	38,5
Lalki i figurki	9	34,6	5	14,7	12	54,5	2	5,1
Zwierzęta i postacie	7	26,9	7	20,6	3	13,6	1	2,6
Przyrządy sportowe	2	7,7	5	14,7	1	4,5	8	20,5
Klocki	2	7,7	1	2,9	2	9,1	4	10,3

Inne	2	7,7	2	5,9	1	4,5	4	10,3
Gry	1	3,8	1	2,9	1	4,5	5	12,8
Materiały plastyczne	2	7,7	0	0	1	4,5	0	0
Brak odpowiedzi	0	0	0	0	1	4,5	0	0
<b>RAZEM</b>	26		34		22		39	

*\*Liczba odpowiedzi nie jest tożsama z liczbą dzieci, gdyż niektóre odpowiedzi można było zaliczyć do dwóch lub więcej kategorii.*

*Źródło: opracowanie własne*

W swoich rysunkach dzieci najczęściej rysowały „Pojazdy” jako swoje ulubione zabawki. Bardzo częstymi rysunkami były również wszelkiego rodzaju „Lalki i figurki”. Trzecią wyodrębnioną kategorią są „Zwierzęta i postacie”. Kategoria ta nie występowała w poprzednim pytaniu „Czym lubisz się bawić?” i reprezentuje żywe zwierzęta oraz fikcyjne postaci z filmów, bajek i baśni. Wypowiedzi te świadczą o tym, że dzieci mogą mieć problemy z identyfikowaniem żywych stworzeń jako zabawek, a zabawę ze zwierzętami, np. z kotkiem, z pieskiem, widzą tak samo, jak zabawę zabawką. Fikcyjne postaci z filmów animowanych utożsamiają również jako element zabawy, przy filmach mogą się „dobrze bawić”, mogą im towarzyszyć silne emocje. Bodźce wizualne dodatkowo wpływają na chęć narysowania takiej postaci, bo rysujemy to, co widzimy. Kolejnymi kategoriami są kolejno „Przyrządy sportowe” i „Klocki”. „Inne” to kategoria grupująca pozostałe rysunki nieklasyfikujące się do żadnej z poprzednich kategorii. Wszelkiego rodzaju gry komputerowe i planszowe zostały zakwalifikowane do kategorii „Gry”. Do kolejnej kategorii „Materiały plastyczne” zaliczono kredki, farby i materiały, takie jak plastelina. Ostatnią grupą odpowiedzi jest „Brak odpowiedzi”, w której nie narysowano nic, co może świadczyć o problemach w zilustrowaniu wybranej zabawki lub zaburzeniach motoryki małej.

## **Motywy preferencji w zakresie zabawek**

W celu zbadania motywu stojącego za wyborem ulubionej zabawki przez dzieci zadano im pytanie „Dlaczego lubisz się tą zabawką bawić?” w kontekście narysowanych przez nie rysunków. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano na 8 kategorii. Zebrane i skategoryzowane dane z podziałem na płeć i wiek przedstawiono w tabeli nr 10.

Tabela 10.

Motywy wyboru ulubionej zabawki przez dzieci 5- i 6-letnie

Kategoria	Dzieci 5-letnie				Dzieci 6-letnie			
	Dz		Ch		Dz		Ch	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Upodobanie	5	19,2	12	36,4	6	28,6	14	48,3
Przyjemność z wykonywanej czynności	6	23,1	3	9,1	4	19	9	31
Estetyka	2	7,7	3	9,1	4	19	1	3,4
Cecha charakterystyczna	0	0	6	18,2	0	0	4	13,8
Przyjemność sensoryczna	2	7,7	2	6,1	4	19	0	0
Posiadanie	3	11,5	4	12,1	0	0	0	0
Więź emocjonalna	1	3,8	0	0	1	4,8	0	0
Marzenie	1	3,8	1	3	0	0	0	0
Brak odpowiedzi	6	23,1	2	6,1	2	9,5	1	3,4
<b>RAZEM</b>	26		33		21		29	

Źródło: opracowanie własne

Pierwszą wyodrębnioną kategorią motywu wyboru ulubionej zabawki przez dzieci 5- i 6-letnie jest „Upodobanie”. W ramach tej kategorii zaliczono wszystkie odpowiedzi, w których dzieci wskazywały swoje przywiązanie do ulubionej zabawki i kojarzyły ją z czymś fajnym, natomiast nie podały żadnej precyzyjnej odpowiedzi, dlaczego lubią się nią bawić. Drugą kategorią jest „Przyjemność z wykonywanej czynności”. Dzieci wskazywały, że zabawka jest przedmiotem pomocniczym, swego rodzaju narzędziem, które umożliwia wykonywanie pewnych czynności. Następną kategorią jest „Estetyka”. Motywatorem tutaj był wygląd zabawki, kształt czy kolor. „Cechy charakterystyczne” łączą wypowiedzi, w których dzieci motywowane były pewną określoną cechą danej zabawki. Istotnym motywatorem jest również „Przyjemność sensoryczna”. Doznania, jakie dziecko otrzymuje w wyniku interakcji z zabawką, budują więź i przywiązanie do tej zabawki. Następną kategorią jest „Posiadanie”, przez które należy rozumieć, że dana zabawka jest własnością dziecka. Brak konieczności dzielenia się, np. z rodzeństwem, oraz to, że dana zabawka należy tylko i wyłącznie do dziecka, czyni ją wyjątkową. „Więź emocjonalna” to kategoria grupująca odpowiedzi, w których dzieci są przywiązane do zabawek na tle emocjonalnym. Zabawka może być jednocześnie pocieszycielem w trudnych chwilach, może pomóc sobie

radzić z trudnymi emocjami. Zabawka potrafi też odzwierciedlać dziecięce pragnienia, stąd kategoria „Marzenie”. Do kategorii „Brak odpowiedzi” zaliczono te sytuacje, gdzie albo nie narysowano rysunku albo nie potrafiono wskazać motywatora dla danego rysunku.

## 9. Wnioski

Tematem przeprowadzonych przeze mnie badań była wartość zabawy i zabawki w percepcji dzieci 5- i 6-letnich. Celem było poznanie wartości zabawy i zabawki w percepcji tych dzieci. Badanie zostało przeprowadzone w różnych filiach przedszkola integracyjnego „Bajkowy Dworek” w Lublinie. W badaniu wzięło udział 109 dzieci, w tym 26 dziewczynek 5-letnich, 33 chłopców 5-letnich, 21 dziewczynek 6-letnich oraz 29 chłopców 6-letnich. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza rozmowy z dzieckiem oraz metodą analizy wytworów z wykorzystaniem rysunków dzieci.

Pierwszy problem badawczy dotyczył definiowania przez dzieci pojęcia zabawy i można do niego sformułować następujące wnioski:

- 48% dzieci definiuje zabawę poprzez podejmowanie aktywności i czynności,
- przyjemność z zabawy jest wyznacznikiem zabawy dla 25% badanych,
- dla wielu dzieci zabawa kojarzy się z konkretnym przedmiotem, rzeczą, zabawką,
- twórczość i relaksacja definiuje zabawę dla niewielkiego odsetka dzieci.

Drugi problem badawczy dotyczył znaczenia zabawy w opinii dzieci 5- i 6-letnich. Odnosząc się do tego problemu, nasuwają się następujące wnioski:

- ponad połowa dzieci uważa, że nie wszystkie dzieci na świecie się bawią, co świadczy o tym, że nie jest to niezbędna czynność podejmowana w okresie dzieciństwa,
- 41% uważa, że zabawa jest powszechna,
- jedną z głównych przyczyn, przez które dzieci nie mogą się bawić, są bieda i miejsce zamieszkania (Afryka),
- 51% dzieci uważa, że do zabawy niezbędna jest zabawka,
- brak zabawek i zabawy powodowałby negatywne emocje, takie jak smutek,
- 22% dzieci w przypadku braku zabawki i zabawy aktywnie poszukiwałoby zamienników w postaci aktywności fizycznej, mediów, zajęć plastycznych.

Trzeci problem badawczy dotyczył zabaw preferowanych przez dzieci 5- i 6-letnie. Na podstawie przeprowadzonych badań wysnułam następujące wnioski:

- zabawy tematyczne są najczęściej podejmowane przez dzieci, zarówno przez dzieci 5-letnie, jak i 6-letnie, jednak są bardziej popularne wśród dziewczynek niż chłopców,
- zabawy społeczne są najrzadziej inicjowane przez dzieci, jednak widać wzrost zainteresowania tych zabaw wraz z wiekiem,
- chłopcy chętniej niż dziewczynki wybierają zabawy ruchowe.

Kolejnym problemem badawczym jest określenie, czym jest zabawka w opinii dzieci. Biorąc pod uwagę uzyskane odpowiedzi, nasuwają się następujące wnioski:

- 57% wszystkich dzieci potrafi zdefiniować pojęcie zabawki jako przedmiotu służącego do zabawy,
- 19% wszystkich dzieci potrafi podać przykłady zabawek, jednak ma problemy z ich definicją,
- wraz z wiekiem umiejętności definiowania pojęcia zabawki rosną,
- część dzieci definiuje zabawkę jako źródło przyjemności lub sposób jej nabycia – kupno.

Następny problem badawczy dotyczył zabawek, jakimi bawią się dzieci. Po przeprowadzeniu badań uzyskałam następujące wyniki:

- wśród dziewczynek najczęściej do zabawy wybierane były lalki i figurki, co jest zgodne z najczęściej deklarowanym rodzajem zabaw – zabawami tematycznymi,
- chłopcy częściej wybierali pojazdy,
- dzieci najrzadziej wybierały do zabawy materiały plastyczne,
- podczas rysowania dzieci wybierały częściej konkretne zabawki (np. „przitulanka Króliś”), natomiast w wypowiedziach ustnych częściej określały grupę zabawek (np. „zwierzątkami, lalkami, przitulankami”),
- część dzieci ma problem z definiowaniem zabawek poprzez przypisywanie do tej grupy postaci fikcyjnych oraz zwierząt,
- w rysunkach dominowały zabawki proste do narysowania, natomiast trudniejsze, takie jak budowle z małych klocków, rysowane były znacznie rzadziej niż deklarowano w wypowiedziach słownych, co świadczy o trudnościach w wyrażaniu swoich upodobań w formie rysunku,
- 43% dzieci nie potrafi określić, dlaczego lubi tę konkretną zabawkę, podając odpowiedź ogólną „bo lubię” lub nie podając żadnej odpowiedzi,
- najczęściej dzieci motywują wybór ulubionej zabawki poprzez odczuwanie przyjemności z zabawy tą zabawką,

- innymi częstymi motywatorami wyboru ulubionej zabawki jest estetyka, cechy charakterystyczne zabawki, wyłączność na posiadanie danej zabawki oraz przyjemność sensoryczna,
- słabymi motywatorami wyboru ulubionej zabawki są marzenia i więzi emocjonalne z zabawką.

Ostatnim, szóstym problemem szczegółowym było ustalenie, czy zabawka jest nieodłącznym atrybutem zabawy w opinii dzieci. Na podstawie tego problemu wyciągnęłam następujące wnioski:

- 76% dzieci uważa, że zabawa jest możliwa bez zabawek,
- 79% dzieci potrafiło wskazać, jak sobie poradzić, gdy nie ma zabawki,
- kolejność kategorii zabaw wymienianych przez dzieci od najczęstszych do najmniej popularnych była następująca: zabawy ruchowe (42%), zabawy twórcze i badawcze (po 12%), zabawy społeczne (7%), zabawy manipulacyjne (6%).

Problem główny pracy miał na celu zbadanie, jak dzieci postrzegają zabawę i zabawkę. Przeprowadzone badania pozwoliły uzyskać odpowiedź na to pytanie. Dodatkowo analiza odpowiedzi wykazała, że w wyborze zabawy i zabawki dzieci kierują się uzyskaniem przyjemności z zabawy, zaspokojeniem potrzeb sensorycznych, odkrywania świata, relacjami społecznymi z rodzicami i rówieśnikami. W definicji pojęć zabawy i zabawki kierują się doświadczeniami, postrzeganiem tych zabaw przez osoby dorosłe, źródłem pochodzenia zabawki. Dzieci potrafią rozróżnić pojęcia zabawy i zabawki oraz są w większości świadome, że można bawić się bez zabawek.

## **10. Dyskusja uzyskanych wyników**

Wyniki swoich badań zestawiałam z innymi przeprowadzonymi już badaniami o podobnej tematyce.

W pierwszej kolejności porównałam ulubione zabawki wybierane przez dzieci opublikowane w pracy „Zestawienie zabaw tematycznych, zabawek i rekwizytów w edukacji przedszkolnej. Przykłady z praktyki pedagogicznej” autorstwa Stanisławy Nazaruk oraz Anny Klim-Klimaszewskiej z 2017 roku. W swojej pracy autorki przeprowadziły badanie porównawcze na małej grupie dzieci z jednego z przedszkoli. Badanie dotyczyło wpływu doświadczeń dzieci na wybór zabaw tematycznych oraz zabawek. Dzięki temu, że przeprowadzono je w dwóch etapach, przed i po uzyskaniu przez dzieci doświadczeń w postaci wycieczek i zajęć tematycznych, mogłam porównać wyniki pierwszego etapu z wynikami uzyskanymi przeze mnie.

W pracy tej badanie dotyczyło zarówno zabaw, jak i zabawek, jednak tematyka zabaw ograniczała się tylko do jednej kategorii zabaw – zabaw tematycznych. W mojej pracy badałam różne rodzaje zabaw preferowanych przez dzieci, więc porównanie ich nie było możliwe ze względu na różny poziom szczegółowości. Jednak badanie zabawek wybieranych przez dzieci dało się dobrze porównać z wynikami uzyskanymi przeze mnie. Autorki uzyskały bardzo zbliżone wyniki do tych uzyskanych przeze mnie w kwestionariuszu rozmowy z dzieckiem. W obu badaniach dzieci najczęściej wybierały lalki, klocki i pojazdy. Wykazany został niewielki udział gier jako zabawek wymagających poświęcenia czasu przez osoby dorosłe. W mojej pracy uzyskano podobne wyniki, gry również nie były wskazywane przez dzieci jako ulubione zabawki. Badanie przeprowadzone przez panie Stanisławę Nazaruk i Annę Klim-Klimaszewską wskazywało również na brak zainteresowania dzieci zwierzętami. Podobne wnioski widać w moim badaniu w kwestionariuszu rozmowy z dzieckiem, jednak analiza rysunku dzieci już takie zainteresowanie zwierzętami wykazała na sporym poziomie.

Swoje wyniki z zakresu preferencji zabawek przez dzieci w wieku przedszkolnym porównałam z badaniami Marzeny Kielbasy i Mirosławy Sochy z roku 2022 pod tytułem „Edukacja i terapia dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym”. Autorki wykonały badanie sondażowe na grupie 128 dzieci 5- i 6-letnich, pytając je o ulubioną zabawkę oraz o powód, dlaczego wskazały taką zabawkę. Wyniki zostały pogrupowane według wieku i płci. Wśród dzieci 5-letnich dziewczynki wybierały w większości lalki i figurki, w drugiej kolejności gry planszowe, a następnie klocki. U chłopców dominowały klocki oraz pojazdy. Wśród dziewczynek 6-letnich, podobnie jak u 5-letnich, głównie wskazywane były lalki i figurki, następnie klocki i gry planszowe. Chłopcy natomiast preferowali pojazdy, klocki i przyrządy sportowe. Wyniki te są bardzo zbliżone do uzyskanych w moich badaniach. Wśród dzieci 5-letnich widać niewielkie różnice, które dotyczą większego udziału lalek i figurek u chłopców 5-letnich oraz mniejszym udziale gier u dziewczynek 5-letnich. Wśród dzieci 6-letnich wyniki uzyskane przeze mnie pokryły się dokładnie z wynikami badań Pań Marzeny Kielbasy i Mirosławy Sochy.

W swojej pracy autorki porównywały motywatory dla zabawek. Wśród dzieci 5-letnich wskazywane były upodobanie, estetyka oraz interakcje społeczne z rówieśnikami. Dzieci 6-letnie motywowane były interakcjami społecznymi, cechami charakterystycznymi, przyjemnością z wykonywanej czynności i estetyką. Uzyskane w tym badaniu odpowiedzi różnią się w stosunku do tych uzyskanych przeze mnie. Interakcje społeczne wskazywane

przez autorki nie wystąpiły w moich odpowiedziach. Potrzeba rywalizacji, bycia najlepszym oraz potrzeba wspólnej zabawy z rówieśnikami to przykładowe odpowiedzi uzyskane przez badaczki. Różnica może wynikać z zakresu zajęć realizowanych w przedszkolach. W przedszkolach, w których ja realizowałam badania, dzieci biorą udział w wielu wspólnych zajęciach, takich jak zajęcia taneczne, rytmika, zajęcia sportowe z piłką, warsztaty bębniarskie, szachy, judo. Ilość tych zajęć może zaspokajać potrzeby rywalizacji i kontaktów z rówieśnikami w znacznym stopniu, co może wpłynąć na zmianę motywatora podczas wyboru zabawki.

Preferowane zabawki porównałam również z wynikami badań opublikowanymi na łamach miesięcznika „Blżej przedszkola” w artykule „Znaczenie zabawki w życiu dziecka” autorstwa Sylwii Kustosz z 2010 roku. Badania przyjęły formę kwestionariusza rozmowy z dzieckiem i zostały przeprowadzone na grupie 40 dzieci w wieku 5 i 6 lat. Wyniki zostały pogrupowane według płci. Wśród dziewczynek najczęściej preferowanymi zabawkami były lalki i figurki, natomiast u chłopców klocki, auta i figurki. Wyniki te są zgodne z uzyskanymi przeze mnie. Niestety kompletne wyniki nie zostały opublikowane, a sam sposób uzyskania odpowiedzi może wskazywać na pytania zamknięte, ograniczające możliwe odpowiedzi lub sugerujące dzieciom odpowiedzi. Przykładowymi nietypowymi wynikami jest sytuacja, w której 100% chłopców uznaje za najatrakcyjniejsze zabawki typu transformers czy fenomen, że nikt nie uznał za atrakcyjne zabawki takie jak piłka, gra planszowa czy drewniane auto.

W artykule zapytano również dzieci o propozycje zabaw w przypadku braku zabawki. Uzyskane wyniki wskazują, że 27% dzieci nie wyobraża sobie zabawy bez zabawki, 20% wskazało na zabawy społeczne, 14% preferuje zabawy badawcze. Niestety tak jak w poprzednim pytaniu, pełne wyniki nie zostały opublikowane. Porównując odpowiedzi uzyskane przez autorkę z moimi wynikami, widać znaczne różnice. Ponad 40% odpowiedzi uzyskanych przeze mnie wskazywało na zabawy ruchowe, wymieniane również były zabawy twórcze i manipulacyjne. Zabawy te w artykule zostały całkowicie pominięte.

## **11. Podsumowanie**

- Na podstawie badań można wysunąć następujące rekomendacje:
- w placówkach przedszkolnych powinno się zapewniać dzieciom różnorodne formy zabaw, zarówno z użyciem zabawek, jak i bez,
  - zabawki zapewniane dzieciom przez placówki oświatowe powinny być różnorodne, tak aby zaspokoić indywidualne potrzeby każdego dziecka,

- w placówkach oświatowych trudno jest zaspokoić potrzebę indywidualnego posiadania zabawek przez dzieci, co powinno być zapewnione przez opiekunów dzieci, a placówki przedszkolne mogą zachęcać dzieci do „otwierania się” na zabawę z innymi dziećmi w celu rozwoju umiejętności społecznych, np. poprzez organizowanie w przedszkolu dnia zabawki, w którym dzieci mogą przynieść, pochwalić się i podzielić swoją własną zabawką,
- część dzieci wykazała silne więzi emocjonalne z zabawką, szczególnie widoczne w trudnych sytuacjach, gdy zabawka pomaga dzieciom radzić sobie z negatywnymi emocjami. Dokładniejsze zbadanie tego obszaru może przysłużyć się w terapii dzieci nieradzących sobie z trudnymi emocjami.

Zabawa i zabawki mają nieocenioną wartość w rozwoju dzieci. Wpływają korzystnie na rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny i poznawczy, stanowiąc istotny element procesu wychowawczego i edukacyjnego. Wspieranie dzieci w ich naturalnym pragnieniu zabawy przyczynia się do pełnego i harmonijnego rozwoju. Zabawa stanowi integralną część dzieciństwa i pełni istotną rolę w kształtowaniu wielu aspektów ich życia. Pierwszym ważnym aspektem jest rozwój fizyczny. Zabawki, zwłaszcza te wymagające ruchu, pomagają w rozwijaniu sprawności motorycznej, koordynacji ruchowej i umiejętności równowagi. Ruch sprawia, że dzieci rozwijają zdolności fizyczne, a także zdobywają doświadczenie związane z kontrolą nad własnym ciałem. Zabawa i interakcje z zabawkami mają również istotny wpływ na rozwój emocjonalny dzieci. Zabawki stanowią narzędzie do wyrażania uczuć, rozwijania empatii i radzenia sobie z emocjami. Dzieci uczą się zarówno radzenia sobie z pozytywnymi, jak i negatywnymi uczuciami poprzez interakcję z zabawkami. Aspekt społeczny jest równie istotny. Zabawa często zachodzi w kontekście interakcji z innymi dziećmi, co wspomaga rozwijanie umiejętności społecznych, takich jak współpraca, dzielenie się i rozwiązywanie konfliktów. Zabawki, które umożliwiają zabawę grupową, pomagają w budowaniu relacji z rówieśnikami. Zabawki pełnią także rolę w rozwijaniu zdolności poznawczych dzieci. Gry planszowe, łamigłówki czy klocki rozwijają logiczne myślenie, zdolności matematyczne oraz kreatywność. Dzieci uczą się rozwiązywania problemów i rozwijają umiejętność abstrakcyjnego myślenia poprzez różnorodne formy zabawy. Zabawa i zabawki są nieodłącznym elementem dzieciństwa, pełniąc istotną rolę we wszystkich sferach rozwoju dziecka.

## Bibliografia

- [1] Apanowicz, J. (2005). *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o. o.
- [2] Augé, M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [3] Bilewicz-Kuźnia, B. (2017). *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- [4] Brzozowska-Brywczyńska, M. (2013). *Miasto (nie) dla dzieci? Przestrzeń miejska i problem dziecięcej partycypacji*. [w:] B. Łaciak (red.), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- [5] Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów-rozwoj zainteresowań*. Kraków: UJ.
- [6] Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przekład M. Kurecka, W. Wirpsza. Warszawa: Aletheia.
- [7] Kiełbasa, M., Socha, M. (2022). *Edukacja i terapia dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Nowy Sącz: Wydawnictwo i drukarnia NOVA s.c.
- [8] Krajewska, A. (2003). *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*, [w:] B. Łaciak, *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- [9] Kustosz, S. (2011). Znaczenie zabawki w życiu dziecka, *Blżej Przedszkola*, 12, s. 64-67.
- [10] Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo „ŻAK”.
- [11] Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Editions Spotkania Spółka.
- [12] Skiba, K. (2021). *Wpływ zabaw na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Ridero.
- [13] Znaniecki, F. (2001). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



*Katarzyna Kryńska\**

## **Stymulacja rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym poprzez muzykę w opinii nauczycieli i rodziców w wybranych placówkach przedszkolnych w Lublinie**

*Stimulation of preschool child development through music in the opinion of teachers and parents in selected preschool establishments in Lublin*

\*Lubelska Akademia WSEI, ORCID: 0009-0004-6298-6060

### **Streszczenie**

W artykule podjęto tematykę dotyczącą stymulacji rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym poprzez muzykę, uwzględniając opinie nauczycieli i rodziców. Podjęta problematyka jest szczególnie istotną wartością z perspektywy dynamicznego rozwoju dziecka w tym okresie oraz regularnej i kompetentnej jego stymulacji uwzględniającej konkretny obszar w przedszkolu – zajęcia umuzykalniające. Badania

### **Abstract**

*Entitled „The Use of Music to Stimulate Preschool Children’s Development at Selected Preschool Establishments in Lublin – Teachers’ and Parents’ Perspective”, this paper investigates the role of music education in preschool children’s development. Early childhood is marked by dynamic personal development, which is why it is so important to provide children with regular and competently*

przeprowadzone metodą sondażową potwierdzają korzyści wynikające ze stosowania w okresie przedszkolnym stymulacji muzycznej na funkcjonowanie dziecka. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że najczęściej wykorzystywanymi metodami przez nauczycieli podczas zajęć muzycznych są: metoda analityczno-percepcyjna, metoda organizowania i rozwijania działalności muzycznej. Prowadzone zajęcia przyjmują najczęściej formy ruchu przy muzyce i śpiewu, z użyciem środków dydaktycznych, tj. płyty i książki, instrumenty muzyczne oraz pomoce doskonalące sprawność ruchową. Zajęcia prowadzone są z częstotliwością 3 – 4 razy w tygodniu. Dzieci bardzo chętnie biorą w nich udział. Nauczyciele są przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych, mimo to wyrażają chęć doskonalenia zawodowego w tym obszarze. Wyposażenie placówek w zaplecze muzyczne jest wystarczające, jednak inwestowanie w lepsze wyposażenie oraz rozszerzanie oferty szkoleń nauczycieli może poprawić jakość i efektywność zajęć umuzykalniających w przedszkolu.

**Słowa kluczowe:** zajęcia umuzykalniające, rozwój dziecka w wieku przedszkolnym, wychowanie muzyczne

**Keywords:** *music activities, music development, music education, preschool children*

*given stimulation, mainly through preschool music-learning activities. The questionnaire-based study conducted for this paper has confirmed that music has a positive influence on all aspects of a child's functioning. The most popular methods used by music teachers involve analytical-perceptual approaches and methods focused on organising and developing music activities. They mostly combine movement with music and singing, and are supported by teaching aids such as CDs and books, music instruments, as well as aids promoting motor skills. At the preschool establishments covered by the study, music activities took place three to four times a week, and children were very enthusiastic about them. The music teachers were sufficiently prepared, but they would also welcome more opportunities to grow professionally in this area. While the establishments had adequate resources, it would be desirable to invest in better equipment and provide teachers with more training options to improve the quality and effectiveness of preschool music activities.*

## **1. Wprowadzenie**

Muzyka jest wszechobecna w życiu każdego człowieka już od okresu płodowego. Wpływa na nasze emocje, estetykę, relaksuje, uspokaja, aktywizuje, motywuje do działania oraz wspomaga ogólny rozwój. Może być źródłem twórczej aktywności, pobudzać ciekawość poznawczą, zachęcać do samowyróżnienia się. Wyniki badań naukowych potwierdzają (Trzcionka-Wieczorek, 2017), że muzyka i wychowanie muzyczne są doskonałym instrumentem stymulującym wszechstronny rozwój osobowy, przyczyniając się do jego harmonijnego progresu. Oddziałuje na rozwój kompetencji językowych, pamięci, selektywnej uwagi, logicznego myślenia, poprawia sprawność motoryki dużej i małej, pogłębia wrażliwość emocjonalną, wpływa na lepsze kontakty z rówieśnikami, inspirowanie do działań twórczych oraz oddziałuje na poziom inteligencji.

Rola edukacji muzycznej przedszkolaków wydaje być się dzisiaj oczywista, ale nadal niejako niedoceniana w środowisku przedszkolnym i szkolnym na rzecz innych „poważniejszych” obszarów. A właśnie systematyczne i odpowiednio prowadzone zajęcia muzyczne nie tylko kształtują muzykalność, ale również stają się podstawą nabywania szeregu umiejętności służących rozwojowi wielu innych kompetencji dziecka. Konieczne jest zatem podejmowanie działań służących zwiększaniu świadomości wszystkich osób zaangażowanych w proces wychowania dzieci, odnoszących się do korzystnego wpływu stymulacji muzycznej na rozwój dziecka już we wczesnym dzieciństwie, we wszystkich obszarach jego funkcjonowania.

## **2. Wychowanie muzyczne dziecka w wieku przedszkolnym w ujęciu teoretycznym**

Zdaniem wielu pedagogów podstawowym celem wychowania jest wszechstronny rozwój człowieka. Rozwój człowieka przebiega w określonych etapach. Okres życia dziecka pomiędzy czwartym a szóstym rokiem określany jest w psychologii rozwojowej wiekiem przedszkolnym lub też okresem średniego dzieciństwa. Główną formą działalności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa oraz poznawanie rzeczywistości w spontaniczny sposób. Dziecko rozwija się dzięki gromadzeniu doświadczeń na drodze własnej aktywności oraz w interakcjach społecznych (Biała, 2008).

U dziecka w wieku przedszkolnym zachodzi wiele dynamicznych zmian rozwojowych zarówno w obszarze rozwoju fizycznego oraz podejmowanych działań, jak i w sferze rozwoju społeczno-emocjonalnego, poznawczego czy komunikacyjnego. Nabyte umiejętności i zdobyta wiedza oddziałują na funkcjonowanie dziecka w późniejszych okresach – na jego wyniki w nauce, relacje z otoczeniem, a także postrzeganie własnej osoby (Kielar-Turska, 2003). Istotne znaczenie we wszechstronnym rozwoju dziecka odgrywa również muzyka, a wraz z nią umuzykalnianie i wychowanie muzyczne przedszkolaków.

Wychowanie muzyczne jest najmocniejszym ogniwem w kształceniu estetycznym młodego pokolenia. Muzyka bowiem jest sztuką najbardziej powszechną, która dociera w różnorodnych formach do każdego człowieka. Wychowanie muzyczne i edukacja muzyczna to pojęcia, które często stosuje się zamiennie. Wychowanie i kształcenie muzyczne, ze względu na specyfikę swojego przedmiotu, czyli muzyki jako sztuki, jest pojęciem złożonym. Można je określić jako: „wszelką działalność dydaktyczną, zamierzoną i niezamierzoną, instytucjonalną i nieformalną włącznie z procesami samokształcenia, skierowaną na korzystne zmiany w poziomie wiedzy i umiejętności muzycznych oraz w osobowości, postawach i przyjmowanych systemach wartości wynikających z kontaktów z tą dziedziną sztuki” (Sacher, 2012, s. 69).

Elementarna edukacja muzyczna jest procesem wielowymiarowym, który obejmuje kształcenie i wychowanie w odniesieniu do rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, osobowościowego, fizycznego, społecznego, w powiązaniu z postawą wobec muzyki, zdolnościami, zainteresowaniami, umiejętnościami muzycznymi i muzykowaniem (Kataryńczuk-Mania, 2022). Głównym celem edukacji muzycznej jest kształtowanie postaw wobec muzyki jako sztuki, a także wspomaganie całościowego rozwoju dzieci i młodzieży za pomocą środków muzycznych. Realizacja powyższego celu prowadzi do rozwijania uzdolnień muzycznych i muzykalności oraz do rozbudzania muzycznych zainteresowań. Równie ważnym celem wychowania muzycznego jest wypracowanie u dzieci gustu muzycznego, w tym stworzenie potrzeby obcowania ze sztuką muzyczną na wysokim poziomie (Sacher, 2012).

Prawidłowa realizacja zajęć wychowania muzycznego powinna wiązać się z ogólnymi zadaniami kształcącymi i wychowawczymi przedszkola. Realizacja celów w pełnym zakresie możliwa jest jedynie w warunkach profesjonalnej pracy nauczycieli stosujących różnorodne metody i formy właściwe edukacji muzycznej (Jaromin, 2004). Odpowiednio dobrane metody i formy kształcenia stanowią podstawę działań nauczyciela, a przede

wszystkim aktywności muzycznej dzieci. Z uwagi na specyfikę wychowania muzycznego są one warunkowane stylem pracy czy też systemem edukacji muzycznej i wynikają z celów, do których dąży nauczyciel (Sacher, 2012).

Dla potrzeb badawczych za B. Kamińską-Kłos przyjęto następującą klasyfikację metod stosowaną w edukacji muzycznej:

- metoda analityczno-percepcyjna – stosowana przy nauce piosenki ze słuchu bądź przy opracowaniu utworu instrumentalnego. Polega ona na prezentowaniu pewnego wzoru wykonania oraz przeprowadzeniu z dziećmi analizy słuchowej w celu świadomego zapamiętania, rozwijającego ich słuch i wyobraźnię muzyczną;
- metoda problemowo-odtwórcza, stosowana w nauce przy pomocy nut. Istotą tej metody jest przyswajanie przez dzieci zapisu nutowego utworu muzycznego. Obie powyższe metody bardzo często występują razem i wzajemnie się uzupełniają;
- metoda problemowo-twórcza – stosowana do samodzielnego tworzenia akompaniamentu do piosenek, wierszy i prostych form muzycznych;
- metoda problemowo-analityczna, którą stosuje się przy słuchaniu muzyki. Przy jej pomocy rozwijane są zdolności dzieci do samodzielnego słuchania, rozumienia i analizowania utworów muzycznych, określając ich tempo, nastrój i metrum;
- metoda ekspozycji – stosowana przy słuchaniu audycji radiowych, oglądaniu muzycznych programów telewizyjnych czy filmów muzycznych;
- metoda organizowania i rozwijania działalności muzycznej, którą stosuje się do kształtowania i rozwijania umiejętności muzycznych dziecka, tj. śpiewu, gry na instrumencie, ekspresji ruchowej czy twórczej. Ważne jest w niej stwarzanie warunków do prezentowania umiejętności muzycznych dzieci, np. podczas konkursów czy też różnego rodzaju występów przedszkolnych (Kamińska-Kłos, 2018).

Powyższa klasyfikacja metod odnosi się przede wszystkim do kształcenia o muzyce, natomiast głównymi metodami wychowania muzycznego powinny być metody aktywizujące, czyli działania oparte na intensywnej aktywności muzycznej dzieci.

Wychowanie muzyczne dzieci w wieku przedszkolnym przyjmuje określone formy. Formy aktywności muzycznej w przedszkolu powinny przyczyniać się do rozwoju umiejętności muzycznych, rytmicznych, melodycznych i słuchowych. W powszechnej edukacji muzycznej stosuje się następujące formy aktywności muzycznej:

- słuchanie muzyki i zjawisk akustycznych z otoczenia,
- śpiew,

- granie na instrumentach (melodycznych i perkusyjnych niemelodycznych),
- ruch z muzyką (elementy rytmiki, taniec, improwizacje ruchowe, inscenizacje),
- tworzenie muzyki (Trzcionka-Wieczorek, 2017).

Istotnym elementem warunkującym skuteczność muzycznej pracy dydaktyczno-wychowawczej jest aktywny i świadomy udział dzieci – odbiorców muzyki. Dlatego w procesie umuzykalniania dzieci powinno odchodzić się od metod i form biernych i odtwórczych, od nauczania przez nauczyciela, na rzecz uczenia się przez dzieci i ich twórczego działania.

Prowadzenie przez nauczyciela zajęć umuzykalniających wymaga od niego pomysłowości i otwartości w stosowaniu różnych metod, form i środków muzycznych. Pożądany model kompetencji muzycznych nauczyciela nakłada na pedagoga duże wymagania. Obejmuje zarówno wysoki poziom wiedzy i umiejętności muzycznych, jak i określone zdolności czy cechy osobowościowe (Weiner, 2010). Nauczyciele wychowania muzycznego są odpowiedzialni za rozwój muzyczny dzieci, powinni więc dążyć do podnoszenia poziomu swoich kompetencji muzycznych i ogólnopedagogicznych. Jest to niezwykle ważne, gdyż w wielu przypadkach nauczyciele pełnią funkcję jedynych edukatorów muzycznych wprowadzających dzieci w świat wartości artystycznych (Kisiel, 2018). Kompleksowe osiągnięcie sukcesu w tej dziedzinie możliwe jest głównie dzięki świadomej i odpowiedzialnej aktywności nauczyciela, jego wysokim kompetencjom pedagogicznym i muzycznym, a także jego odwadze przekazywania tą drogą cennych wartości i postaw płynących z wychowania muzycznego.

### **3. Metodologia badań**

Cel podjętych badań stanowiła opinia nauczycieli wychowania przedszkolnego dotycząca roli wychowania muzycznego w rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, a także wskazanie na podstawie uzyskanych wyników badań rekomendacji dla nauczycieli i rodziców pomocnych w stymulacji muzycznej dzieci w wieku przedszkolnym.

Aby osiągnąć założony cel, sformułowano problem badawczy, który został zawarty w następującym pytaniu: W jaki sposób umuzykalnianie dzieci w przedszkolu stymuluje ich rozwój?

Problem główny zwykle wymaga określenia problemów szczegółowych, które w przeprowadzonych badaniach brzmiały następująco:

1. Jakie metody, formy pracy i środki dydaktyczne stosują nauczyciele w zakresie edukacji muzycznej?
2. Jakie są preferencje muzyczne dzieci w wieku przedszkolnym?
3. W jaki sposób zajęcia umuzykalniające oddziałują na poszczególne obszary rozwoju dziecka?
4. Jakie kompetencje w zakresie edukacji muzycznej posiadają nauczyciele w przedszkolu?
5. Jakimi warunkami dysponują przedszkola w zakresie realizacji treści edukacji muzycznej?

Na podstawie problemów badawczych sformułowano następujące hipotezy. W opinii nauczycieli i rodziców umuzykalnianie dzieci w wieku przedszkolnym stymuluje ich rozwój. W odniesieniu do wymienionych powyżej problemów szczegółowych sformułowano zostały następujące hipotezy robocze:

1. Nauczyciele w zakresie edukacji muzycznej stosują najczęściej metody i formy aktywności związane ze śpiewem i ruchem przy muzyce, a najczęściej wykorzystywane środki dydaktyczne to instrumenty muzyczne, płyty oraz pomoce doskonalące sprawność ruchową.
2. Dzieci w wieku przedszkolnym chętnie uczestniczą we wszystkich formach aktywności muzycznej w przedszkolu.
3. Zajęcia umuzykalniające przyczyniają się do rozwoju kompetencji we wszystkich obszarach funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym.
4. Nauczyciele wychowania przedszkolnego posiadają wystarczające kompetencje muzyczne i deklarują chęć doskonalenia w tym zakresie.
5. Przedszkole zapewnia warunki do realizacji treści z edukacji muzycznej.

Mając na względzie przedmiot i cel badawczy, w badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, która opierała się na badaniu specjalnie dobranej próby reprezentacyjnej z populacji. Technika wykorzystaną w przeprowadzonym postępowaniu badawczym było badanie ankietowe. Wykorzystano dwa narzędzia badawcze:

- Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, który składał się z 27 pytań, tj. 4 otwartych i 23 zamkniętych,
- Kwestionariusza ankiety dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym liczący 22 pytania, tj. 2 otwarte i 20 zamkniętych.

## **Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej**

Badania zostały przeprowadzone w lutym i marcu 2023 r. w czterech przedszkolach położonych na terenie miasta Lublin, po uprzednim uzyskaniu zgody od dyrektorów. Były to:

1. Przedszkole Parafialne im. Bł. Honorata Koźmińskiego w Lublinie, mieszczące się przy ul. Zbożowej 75 w Lublinie.
2. Przedszkole nr 58, mieszczące się przy ul. Radzyńskiej 16 w Lublinie.
3. Przedszkole nr 10, mieszczące się przy ul. Zuchów 4 w Lublinie.
4. Przedszkole nr 5, mieszczące się przy Al. Raclawickich 42b w Lublinie.

Na potrzeby przeprowadzonych badań został dokonany wybór losowy próby reprezentatywnej. Badania zostały przeprowadzone na grupie reprezentatywnej 49 nauczycieli z czterech lubelskich przedszkoli oraz 52 rodziców dzieci uczęszczających do wymienionych powyżej przedszkoli. Wszyscy badani nauczyciele to kobiety, z różnym stażem pracy i wykształceniem, różnym stopniem awansu zawodowego, w wieku od 26 do 60 lat. Największą grupę badanych nauczycieli stanowiły osoby w wieku powyżej 50 lat (45%), 27% to osoby w wieku 26-35 lat, 24% – w wieku 36-49 lat. Najmniejsza grupa to bardzo młodzi nauczyciele – do 25. roku życia – zaledwie 4% badanych. Najwięcej respondentów posiadało stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego (43%), 37% osób to nauczyciele początkujący, a 20% – nauczyciele mianowani. Większość badanych charakteryzowała się długim stażem pracy pedagogicznej. Ponad połowa posiadała ponad 20-letni staż pracy (55%). 33% to pedagodzy pracujący nie dłużej niż 5 lat, 10% – w przedziale 11-20 lat pracy, jedna osoba posiadała staż pracy pedagogicznej w przedziale 6-10 lat. Wszyscy nauczyciele mieli wykształcenie wyższe. 53% pedagogów sprawowało opiekę nad oddziałem młodszych przedszkolaków (3- i 4-latków), a 47% badanych pracowało ze starszymi przedszkolakami (5- i 6-latkami).

Wśród badanych rodziców znaczną większość stanowiły kobiety (82%), 18% badanych stanowili mężczyźni. 9% ankietowanych to osoby poniżej 25. roku życia, 48% – w przedziale wiekowym od 26 do 35 roku życia, 43% to osoby w wieku od 36 do 49 roku życia. Zdecydowana większość rodziców to osoby z wyższym wykształceniem (77%), pozostali posiadają wykształcenie średnie (23%). Znaczna większość badanych nie posiadała wykształcenia muzycznego związanego z edukacją w szkole artystycznej. Zaledwie trzy osoby ukończyły szkołę muzyczną – jedna osoba jest absolwentem średniej szkoły muzycznej, a dwie osoby – posiadały dyplom ukończenia szkoły muzycznej I stopnia.

## 4. Analiza wyników badań

Przeprowadzone badania obejmowały zakresem postawione wcześniej problemy badawcze i obejmowały następujące zagadnienia: rodzaje aktywności muzycznej stosowane przez nauczycieli w pracy z dziećmi, preferencje muzyczne dzieci, sposób oddziaływania zajęć umuzykalniających na funkcjonowanie dziecka w poszczególnych sferach rozwoju, kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego, a także warunki placówek przedszkolnych w kontekście prowadzenia zajęć muzycznych.

Prowadzenie zajęć muzycznych przez nauczyciela wychowania przedszkolnego wymaga od niego elastyczności, otwartości i pomysłowości w podejmowaniu różnych aktywności i zabaw muzycznych z dziećmi. Ważnym elementem warunkującym skuteczność muzycznej edukacji jest dobór odpowiednich metod i form pracy, a także kompatybilnych z nimi środków dydaktycznych. Wyniki badań wskazały, że zdecydowana większość nauczycieli podczas realizacji treści muzycznych w przedszkolu najczęściej wykorzystuje metodę analityczno-percepcyjną związaną z nauką piosenek ze słuchu lub analizą utworów instrumentalnych (36%), w dalszej kolejności stosowane są metody: organizowania i rozwijania działalności muzycznej, wyrażająca się w kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności muzycznych dzieci (23%) oraz metoda problemowo-analityczna, która stosowana jest przy nauce słuchania muzyki, rozumienia i analizy utworów muzycznych, np. tempa, nastroju i metrum (18%). Stosunkowo rzadko wykorzystywane są metody: ekspozycji (7%), problemowo-twórcze (7%), aktywizujące (6%), problemowo-odtwórcze (3%).

Dobór odpowiedniej metody pracy podczas zajęć umuzykalniających często wpływa na wybór konkretnej formy aktywności muzycznej. Najczęściej wskazywaną formą aktywności muzycznej jest ruch przy muzyce (32%), równie popularną jest – śpiew (28%), natomiast mniejszą popularnością cieszy się rytmizowanie (17%) i słuchanie muzyki wraz z rozpoznawaniem dźwięków (12%). Jedynie 8% nauczycieli wskazało na granie na instrumentach jako stosowaną przez nich formę aktywności. Jedna osoba wybrała trening relaksacyjny przy muzyce. Zdecydowana przewaga stosunkowo prostych form aktywności muzycznej nad bardziej skomplikowanymi może wynikać z niewystarczającego przygotowania muzycznego nauczycieli, zwłaszcza w zakresie umiejętności gry na instrumentach i słabej znajomości teorii muzyki (np. zapisu nutowego).

Wybór środków dydaktycznych używanych podczas zajęć umuzykalniających uzależniony jest często od stosowanych metod i form pracy. Użyte wyniki badań wskazały, że nauczyciele, realizując treści muzyczne, wykorzystują głównie trzy rodzaje środków dydaktycznych: instrumenty muzyczne (melodyczne i perkusyjne) – 28%, pomoce doskonalące sprawność ruchową (maty edukacyjne, chusty animacyjne, rekwizyty do tańca itp.) – 27% oraz płyty i książki muzyczne – 26%. Niewiele osób badanych korzysta z filmów i prezentacji multimedialnych (9%), gier muzycznych (planszowych i multimedialnych) – 8% i pomocy związanych z teorią muzyki (tablic z instrumentami i pięciolinia, nutami itp.) – zaledwie 2%.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań odnoszących się do metod i form pracy oraz środków dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli wychowania przedszkolnego w ramach edukacji muzycznej, można stwierdzić, że metody pracy z dziećmi są różnorodne, jednak przy niewielkim udziale metod aktywizujących, które są bardzo wartościowe w procesie kształcenia w różnych obszarach. Jedynie niewielki procent badanych wskazał na stosowanie elementów metod takich autorów, jak B. Strauss, E. Dalcroze, C. Orff, R. Laban czy M. A. Knies. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać z jednej strony np. w nieznaności powyższych metod przez nauczycieli oraz braku zainteresowania pogłębianiem wiedzy i umiejętności w tym zakresie, z drugiej zaś strony może to być skutkiem braku zaplecza materialnego w przedszkolu, co uniemożliwia przeprowadzanie zajęć nowatorskimi metodami. Wiele z tych metod wiąże się bowiem z zapewnieniem specjalistycznych pomocy dydaktycznych uatrakcyjniających zajęcia umuzykalniające.

Formy działalności muzycznej, które nauczyciele proponują dzieciom, oscylują głównie wokół dwóch aktywności: ruchu przy muzyce i śpiewu, które są dzieciom naturalnie bliskie i na które odpowiadają spontanicznie. O ile w młodszym wieku przedszkolnym są to wystarczające działania muzyczne, to starsze przedszkolaki warto wprowadzać „głębiej” w świat muzyki, umożliwiając im umuzykalnienie poprzez rytmizowanie przybierające różne formy, aktywne słuchanie muzyki, grę na instrumentach (i to nie tylko perkusyjnych) oraz niezwykle wartościowe samodzielne tworzenie muzyki.

Edukacja muzyczna prowadzona profesjonalnie, poza rozwijaniem podstawowych umiejętności i zdolności muzycznych, wpływa na ukształtowanie preferencji muzycznych oraz ogólny psychofizyczny rozwój każdego dziecka. Jednym z obszarów badawczych poddanych analizie była częstotliwość prowadzenia zajęć umuzykalniających w przedszkolu, a także zakres oddziaływań muzycznych w domu rodzinnym dziecka. Z analizy ba-

dań wynika, że zajęcia umuzykalniające prowadzone są w przedszkolach najczęściej 3–4 razy w tygodniu (39% badanych), dwa razy w tygodniu tego rodzaju zajęcia realizuje 29% nauczycieli, 18% badanych prowadzi zajęcia muzyczne codziennie, a 14% – zaledwie raz w tygodniu. W opinii niemal wszystkich nauczycieli i rodziców dzieci bardzo chętnie podejmują różnorodne formy aktywności muzycznej w domu i przedszkolu. Wszyscy badani nauczyciele i zdecydowana większość rodziców uważa, że wychowanie muzyczne jest ważne w rozwoju dziecka i dostrzega potrzebę umuzykalnienia w wieku przedszkolnym. Ulubioną domową aktywnością muzyczną dzieci w opinii ich rodziców jest ruch przy muzyce (42% badanych) oraz śpiew (33%). Rzadziej grają na instrumentach (10%), słuchają muzyki i rozpoznają dźwięki (9%), rytmizują (5%) oraz tworzą muzykę (1%). Mała popularność grania na instrumentach przez dzieci, rytmizowania czy rozpoznawania dźwięków z jednej strony może wynikać z braku chęci dzieci do udziału w tych formach aktywności, z drugiej zaś stanowić przyczynę wynikającą z niedostępności instrumentów muzycznych w domu lub braku zachęty ze strony domowników. W opinii nauczycieli najchętniej podejmowaną przez dzieci formą aktywności muzycznej jest ruch przy muzyce. Tę formę aktywności wskazała ponad połowa nauczycieli (53%). 19% badanych wybrało grę na instrumentach, a 12% – śpiew. Na pozostałe formy wskazało niewiele osób: rytmizowanie – 8%, słuchanie i rozpoznawanie dźwięków – 5%, tworzenie muzyki – 3%.

Porównując preferencje muzyczne dzieci w opinii rodziców i nauczycieli, można stwierdzić, że ulubioną formą aktywności muzycznej, podejmowaną zarówno w domu, jak i w przedszkolu, jest ruch przy muzyce. Dzieci zdecydowanie chętniej śpiewają w domu niż w przedszkolu. Przyczyną tego może być dobór repertuaru, który w domu jest raczej dowolny, a w przedszkolu – narzucony przez nauczyciela. Z kolei gra na instrumentach jest częściej wskazywana przez nauczycieli niż rodziców jako ulubiona forma zajęć.

Muzyka i różne bodźce dźwiękowe stanowią bez wątpienia nieodzowny element środowiska każdego małego dziecka. Znaczącą rolę w umuzykalnieniu młodego człowieka mogą odgrywać różnorodne oddziaływania muzyczne w domu rodzinnym. Muzyczne zainteresowania dziecka mogą być stymulowane z pomocą różnorodnych pomocy dydaktycznych i instrumentów muzycznych dostępnych w domu. Na podstawie wyników badań opinii badanych rodziców można stwierdzić, że w prawie każdym domu dzieci posiadają akcesoria służące umuzykalnieniu. Najczęściej są to: płyty z muzyką i książki o tematyce muzycznej – wskazane przez 33% rodziców, instrumenty perkusyjne (np. tamburyn, marakasy, bębenek) – 21%, instrumenty

melodyczne (np. pianino, keyboard, gitara, dzwonki) – 19%. Dużo mniej rodziców wskazało na obecność w domu gier muzycznych (planszowych i multimedialnych) – 13%, pomocy doskonalących sprawność ruchową (np. mat edukacyjnych, rekwizytów do tańca) – 10%, a najmniej, bo zaledwie 1%, posiada specjalistyczne pomoce związane z teorią muzyki (np. tablice z instrumentami, pięciolinią, nutami). 4% badanych nie ma żadnych rekwizytów muzycznych w domu.

Badania wskazują, że niemal każde dziecko ma możliwość umuzykalnienia w większym lub mniejszym stopniu w domu, za sprawą dostępnych pomocy muzycznych. Warto również poddać analizie jakość stosowanych rekwizytów i instrumentów muzycznych. Czy posiadane instrumenty są faktycznie instrumentami nabywanymi w sklepach muzycznych i jaką wartość muzyczną reprezentują. Drugim elementem domowej edukacji muzycznej, który warto byłoby przeanalizować w przyszłości, jest czynny udział rodzica we wspólnym muzykowaniu, włączanie się w zabawy z dzieckiem lub demonstrowanie korzystania z różnych dostępnych w domu instrumentów i pomocy służących edukacji muzycznej, czyli stopień rodzicielskiego zaangażowania w tym zakresie.

Umuzykalnienie nie tylko wpływa na rozwój talentów muzycznych, ale warunkuje również rozwój dziecka. Aby zbadać, jaka jest świadomość roli edukacji muzycznej w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, zapytano respondentów o opinię dotyczącą oddziaływania muzyki na poszczególne sfery funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym. Według nauczycieli wychowanie muzyczne w największym stopniu przyczynia się do kształtowania słuchu muzycznego (25%) i poczucia rytmu (24%). W dalszej kolejności wskazano na poprawę pamięci i koncentracji (14%), sprawności ruchowej (11%), wzbogacanie inwencji twórczej (9%), wrażliwości zmysłowej (8%), poprawę emisji głosu (6%). Opinie rodziców dotyczące nabywanych przez dzieci umiejętności w procesie umuzykalnienia okazały się bardzo zbliżone do opinii nauczycieli. Według rodziców wychowanie muzyczne w największym stopniu przyczynia się do kształtowania słuchu muzycznego (24%) i poczucia rytmu (23%). W dalszej kolejności wskazywano sprawność ruchową (16%), pamięć i koncentrację (12%), wrażliwość zmysłową (10%), inwencję twórczą (8%) i emisję głosu (6%).

Wszelkie aktywności muzyczno-ruchowe są źródłem przeżyć emocjonalnych, często pomagają dzieciom wyrazić własne uczucia i zrozumieć otaczający świat. Muzyka może oddziaływać na emocje dziecka w różny sposób: uspokajając, odprężać albo motywować i pobudzać do działania. Jednakże w tym kontekście muzyka nie jest jedynie źródłem przeżyć emocjonalnych i estetycznych, ale przyczynia się w dużej mierze do kształtowania

rozwoju emocjonalnego i poznawczego, tym samym wpływając na rozwój kompetencji emocjonalnych dziecka. Badani nauczyciele wskazali na cztery główne sfery wpływu zajęć muzycznych na rozwój emocjonalny dzieci przedszkolnych: niwelują napięcia i stres – odpowiedziało 28% badanych, pozwalają na regulowanie i uzewnętrznianie emocji – 23%, sprawiają dzieciom radość i poprawiają nastrój – 23%, ośmielają wycofane dzieci – 21%. 4% respondentów udzieliło odpowiedzi, że uczą współprzeżywania i kształtują zdolność do empatii, a zaledwie 1% badanych twierdzi, że pobudzają uczucia o charakterze moralnym. Opinie rodziców w kwestii rozwoju emocjonalnego dzieci okazały się bardzo zbliżone do opinii nauczycieli. Najwięcej badanych udzieliło odpowiedzi, że: niwelują napięcia i stres (26% badanych), pozwalają na regulowanie i uzewnętrznianie emocji (26%), sprawiają dzieciom radość i poprawiają nastrój (25%), nieco mniej rodziców wskazało na to, że: ośmielają wycofane dzieci (15%), niewielu badanych zaznaczyło odpowiedzi, że: uczą współprzeżywania i kształtują zdolność do empatii (6%) oraz pobudzają uczucia o charakterze moralnym (1%).

Aktywność muzyczna, oprócz niewątpliwych walorów emocjonalnych, ma także charakter społeczny, niezależnie od tego, jaką funkcję pełni dziecko, uczestnicząc we wspólnym muzykowaniu. Umuzykalnienie oddziałuje na kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci, m.in. na takie zachowania jak: współpracę i współdziałanie, zdyscyplinowanie w działaniu, samodzielność w wykonywaniu zadań, poszanowanie mienia oraz szacunek dla innych. Wielu nauczycieli określiło najsilniejszy wpływ zajęć umuzykalniających na następujące działania: pobudzenie współdziałania z innymi (27%) oraz pomoc dzieciom nieśmiałym w odnalezieniu się w grupie (27%). W dalszej kolejności odpowiadano, że zajęcia muzyczne uczą rozumienia i przestrzegania zasad społecznych i funkcjonowania w grupie (15%), poprawiają relację z innymi dziećmi, łagodzą spory (13%), rozbudzają potrzebę kontaktów społecznych (12%), pomagają akceptować różnorodność, uczą tolerancji i szacunku do drugiego (6%). Opinie rodziców w powyższej kwestii są zróżnicowane. Podobnie jak nauczyciele, największa liczba badanych rodziców uważa, że zajęcia umuzykalniające przyczyniają się głównie do współdziałania z innymi (23%), a także pomagają dzieciom nieśmiałym odnaleźć się w grupie (23%). 20% rodziców stwierdziło, że muzyka generuje potrzebę kontaktów społecznych, 16% badanych opowiedziało, że poprawia relację z innymi dziećmi i łagodzi spory. Taka sama liczba respondentów (9%) wskazała na odpowiedzi, że uczą rozumienia i przestrzegania zasad społecznych, funkcjonowania w grupie, pomagają akceptować różnorodność oraz uczą tolerancji i szacunku do drugiego.

Wychowanie muzyczne, obok wpływu na kontakty społeczne dziecka, oddziałuje również na jego rozwój fizyczny. Aktywnością, która ma tu szczególne znaczenie, jest ruch przy muzyce. Oddziaływanie zajęć muzycznych w opinii nauczycieli przedszkoli w największym stopniu obejmuje następujące elementy rozwoju fizycznego dziecka: poprawia koordynację wzrokowo-ruchową (29%), kształci aparat głosowy, przyczyniając się do rozwoju mowy (24%), poprawia zdolności motoryczne (20%). Mniejsza liczba badanych wskazała odpowiedzi, że zajęcia muzyczne wzmacniają mięśnie, poprawiają postawę ciała i pracę serca (16%) oraz zajęcia muzyczne kształtują zwinność, zręczność, szybkość i wytrzymałość (11%). Na temat wpływu umuzykalnienia na rozwój fizyczny dziecka rodzice dzieci w wieku przedszkolnym opowiadali nieco inaczej niż badani nauczyciele. Dla zdecydowanej większości respondentów edukacja muzyczna przyczynia się głównie do poprawy koordynacji wzrokowo-ruchowej (27% badanych), a także do poprawy zdolności motorycznych dziecka (24%). Rzadziej występujące odpowiedzi to: zajęcia umuzykalniające wzmacniają mięśnie, poprawiają postawę ciała i pracę serca (18%), kształcą aparat głosowy, przyczyniając się do rozwoju mowy (17%), kształtują zwinność, zręczność, szybkość i wytrzymałość (14%).

Wychowanie muzyczne obejmuje szereg obszarów rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Poza poddanymi powyższej analizie, trzeba zaznaczyć także jego wpływ na niezwykle istotną sferę, a mianowicie rozwój procesów poznawczych i kształtowanie osobowości dziecka. Wśród zdecydowanie najliczniejszej grupy nauczycieli dominowały dwa wskazane przez nich działania, na jakie oddziałuje wychowanie muzyczne: ćwiczenie pamięci (28%) oraz podnoszenie poziomu koncentracji (24%). Dużo mniejsze znaczenie dla nauczycieli ma wpływ muzyki na inne obszary. W dalszej kolejności podawano więc następujące odpowiedzi: zajęcia umuzykalniające przyczyniają się do kształtowania orientacji w przestrzeni (13%), rozwijają percepcję i spostrzeganie (9%), wpływają na kształtowanie myślenia (7%), wzmacniają samoocenę (7%), wpływają na zdolność do samokontroli (6%), sprzyjają formowaniu się pozytywnych cech charakteru (6%). Opinie rodziców w kwestii rozwoju poznawczego dzieci i kształtowania osobowości okazały się bardzo zbliżone do opinii nauczycieli. Można zauważyć zdecydowaną przewagę dwóch sfer oddziaływań wychowania muzycznego. Są to, tak jak w przypadku nauczycieli: ćwiczenie pamięci (27% badanych) oraz podnoszenie poziomu koncentracji (23%). Mniejsze znaczenie dla badanych respondentów stanowiły odpowiedzi: zajęcia umuzykalniające wzmacniają samoocenę (10%), sprzyjają formowaniu się pozytywnych cech charakte-

ru (10%), wpływają na kształtowanie myślenia (9%), przyczyniają się do kształtowania orientacji w przestrzeni (7%), rozwijają percepcję i spostrzeżenie (7%), wpływają na zdolność do samokontroli (5%), przyczyniają się do formowania wzorów osobowościowych (2%).

Jednym z głównych celów edukacji muzycznej jest wychowanie estetyczne, w tym rozwijanie wrażliwości na piękno otaczającego świata, rozwijanie zainteresowań artystycznych. Aby poznać przekonania opiekunów dzieci w wieku przedszkolnym na temat aktywności, do których zachęca umuzykalnienie, zapytano nauczycieli, do jakich zachowań twórczych najbardziej inspiruje dziecko muzyka. W opinii największej grupy nauczycieli muzyka przyczynia się do następujących kreatywnych zachowań dziecięcych: malowanie (28% badanych), improwizowanie (28%) oraz inscenizowanie (26%). 16% nauczycieli wskazało na rysowanie, według dwóch osób muzyka inspiruje głównie do budowania z klocków (1%). Opinie rodziców w kwestii zachowań twórczych dziecka inspirowanych muzyką są podobne do opinii nauczycieli. 25% respondentów uważa, że muzyka pobudza do improwizowania, 23% – do malowania, 20% – do rysowania, 18% – do inscenizowania. Mniej powszechne odpowiedzi wśród grupy rodziców to: muzyka inspiruje do budowania z klocków (8% badanych) i lepienia (6%).

Badania wykazują, że zarówno nauczyciele, jak i rodzice mają świadomość inspirującego wpływu muzyki na działania podejmowane przez dzieci w wieku przedszkolnym. Badani w zdecydowanej większości dostrzegają w umuzykalnieniu ogromny potencjał wyzwalaający w dzieciach różnego rodzaju ekspresję, głównie w postaci inspiracji do malowania, rysowania, improwizacji i inscenizacji. Jest to równocześnie zachęta dla opiekunów dzieci, aby swoje działania starali się podporządkować powyższym formom dziecięcej aktywności. Dzieci wiedzione swoją nieograniczoną twórczą wyobraźnią, inspirowaną odpowiednią muzyką, mogą być sami kreatorami niezwykle ciekawych zajęć, jeśli tylko nauczyciel bądź rodzic pozwoli im na to i stanie się niejako przewodnikiem w ich twórczym procesie.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego, modelując i wzbogacając osobowość dziecka, ma za zadanie pomóc mu w rozwoju jego potencjału. Od umiejętności pedagogicznych i cech osobowych wychowawcy w dużym stopniu zależy rozwój dziecka w zakresie wszystkich sfer osobowości: fizycznej, intelektualnej, moralnej, emocjonalnej, społecznej i kulturowej. Jednym słowem, nauczyciel powinien posiadać odpowiednie przygotowanie i kompetencje do wykonywania zawodu. Badania obejmujące opinie dotyczące poziomu kompetencji nauczycieli wychowania muzycznego wskazały, że większość pedagogów ocenia swoje przygotowanie w zakresie

edukacji muzycznej jako dobre (55%) lub bardzo dobre (23%), porównywalny procent rodziców również postrzega kompetencje muzyczne nauczycieli jako dobre (37%) lub bardzo dobre (44%). Niemniej jednak, obie grupy w większości odczuwają potrzebę podejmowania działań doskonalących w tym zakresie. Zdecydowana większość nauczycieli (94%) jest zdania, że dyrekcja przedszkola dba o podnoszenie poziomu kompetencji muzycznych zatrudnionych nauczycieli, głównie za sprawą oferowanych kursów i szkoleń w zakresie doskonalenia zawodowego.

Zajęcia umuzykalniające powinny być realizowane w ramach różnych form aktywności muzycznych i ruchowych. Rozmaitość sposobów i metod prowadzenia zajęć muzycznych wymaga stworzenia odpowiednich warunków lokalowych w przedszkolu oraz wyposażenia w pomoce dydaktyczne służące działalności muzycznej, a także zapewnienie wystarczających warunków materialnych sprzyjających edukacji muzycznej. W opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego i rodziców przedszkola zapewniają warunki sprzyjające edukacji muzycznej. W celu poprawienia jakości zajęć umuzykalniających nauczyciele proponują głównie zwiększenie i urozmaicenie zaplecza materialnego przedszkola, natomiast większość rodziców wprowadziłaby zwiększoną częstotliwość zajęć.

## **5. Wnioski z badań**

Analiza dokonana na podstawie przeprowadzonych badań pozwoliła na wyciągnięcie wniosków i sformułowanie na ich podstawie postulatów ważnych dla usprawnienia procesu wychowania muzycznego służącego harmonijnemu rozwojowi dziecka w wieku przedszkolnym.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że stosowane przez nauczycieli metody i formy prowadzenia zajęć są zróżnicowane, ale koncentrują się głównie wokół śpiewu i ruchu przy muzyce. Do tego typu aktywności dzieci nie trzeba zachęcać, uczestniczą w nich spontanicznie i z radością. O ile dla dzieci w młodszych grupach przedszkolnych te formy mogą okazać się wystarczające, to dla starszych przedszkolaków warto wprowadzać bardziej zaawansowane metody i formy pracy aktywnie włączające dzieci do udziału w muzykowaniu. U wielu dzieci należy dostrzec potencjał dużych możliwości, w tym zdolności muzycznych, dlatego już na etapie edukacji przedszkolnej rekomenduje się, aby wprowadzać bardziej urozmaicone zajęcia, wykorzystujące jak najwięcej metod aktywizujących (w tym rytmizowanie, interpretacje muzyczne, tworzenie muzyki itp.). Wartościową formą pracy

z dziećmi, i bardzo przez nie lubianą, jest gra na instrumentach muzycznych – solo i w zespole. Badania wskazały, że powyższa aktywność nie jest wykorzystywana zbyt często przez nauczycieli. Może to wynikać z ograniczonego dostępu do instrumentów w przedszkolu albo braku umiejętności korzystania z nich przez pedagogów.

Ważnym aspektem jest fakt, że częstotliwość zajęć umuzykalniających jest duża – najczęściej odbywają się 3–4 razy w tygodniu. Warto również poddać dogłębnej analizie częstotliwość prowadzenia zajęć w zakresie konkretnego celu muzycznego, tzn. czy podejmowane działania muzyczne mają charakter dydaktyczny. Biorąc pod uwagę pozytywne oddziaływanie muzyki na rozwój różnych obszarów dziecka, warto jest zwiększać częstotliwość działań muzycznych, tak aby stały się one codzienną praktyką przedszkolną.

Zrealizowane badania wykazały, że dzieci przedszkolne, niezależnie od wieku i stopnia rozwoju, interesują się światem muzyki. Wynika to z obserwacji zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Dzieci bardzo chętnie i często spontanicznie „wchodzą” w zabawy muzyczne w domu i przedszkolu. Interesujący wydaje się fakt, że wśród respondentów nie było ani jednej osoby, która stwierdziłaby, że jej dziecko nie lubi zabaw muzycznych. Najchętniej podejmowaną przez dzieci aktywnością jest ruch i taniec przy muzyce, śpiew i granie na instrumentach. W wielu domach dzieci mają dostęp do różnego rodzaju pomocy muzycznych, najczęściej są to płyty z muzyką i książki o tematyce muzycznej, instrumenty perkusyjne (tamburyn, marakasy, bębenek), a niektórzy mają dostęp do instrumentów melodycznych (piano, keyboard, gitara). Na podstawie badań można stwierdzić, że niemal każde dziecko ma możliwość umuzykalnienia w większym lub mniejszym stopniu w domu. Wiele jednak zależy od rodziców i zachęty do muzykowania z ich strony. Dziecko od małego „prześlaknięte” atmosferą muzyczną w domu naturalnie wchodzi w różnorodne działania muzyczne. Warto jest więc zachęcać do tego rodziców oraz uświadamiać, jak cenne jest umuzykalnienie dla rozwoju ich dzieci. Kluczowa jest tu rola nauczyciela, który może zapraszać do wspólnego, rodzinnego muzykowania, organizując ku temu okazje w przedszkolu. Niestety wielu rodziców ma bardzo duże braki w wykształceniu muzycznym, często wielu z nich z różnych powodów jest zrażonych do muzyki. Wspólne muzykowanie, nawet czasem nieudolne, przynosi jednak tak wiele radości, że może zrekompensować braki umiejętności muzycznych.

Muzyka oddziałuje na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym we wszystkich obszarach jego funkcjonowania. Potwierdziły to przeprowadzone badania. Z obserwacji nauczycieli i rodziców wynika, że muzyka wy-

zwala w dzieciach ekspresję oraz inspiruje do malowania, rysowania, improwizacji i inscenizacji. Zajęcia muzyczne rozwijają także słuch muzyczny i poczucie rytmu. W innych sferach funkcjonowania dziecka umuzykalnienie wpływa głównie na ograniczenie lęku i stresu, regulowanie i okazywanie emocji, poprawia nastrój, przynosi radość, pobudza do wspólnego działania, ośmiela w kontaktach z rówieśnikami, poprawia koordynację wzrokowo-ruchową, wpływa na rozwój mowy, poprawia zdolności motoryczne, ćwiczy pamięć i podnosi poziom koncentracji.

W kwestii wpływu umuzykalnienia na ogólny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym warto podejmować działania na rzecz uświadamiania i przypominania nauczycielom i rodzicom, że wychowanie muzyczne to kształtowanie nie tylko kompetencji muzycznych (kształcenie słuchu), ale także wielu innych zdolności u dziecka, co przekłada się w rezultacie na osiągnięcie sukcesów edukacyjnych w przyszłości na gruncie różnych dziedzin naukowych.

Od nauczyciela wychowania przedszkolnego wymaga się, aby charakteryzował się wysokimi kompetencjami zawodowymi, w tym zdolnościami muzycznymi. Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można stwierdzić, że nauczyciele oceniają swoje kompetencje muzyczne jako dobre lub bardzo dobre. Tak samo dobrze kompetencje muzyczne nauczycieli postrzegają badani rodzice. Jednakże obie grupy badanych widzą potrzebę podnoszenia kwalifikacji pedagogów w tym zakresie. Ponad połowa badanych nauczycieli uważa, że dyrekcja przedszkola, w którym pracują, dba o podnoszenie poziomu ich kompetencji muzycznych poprzez oferowanie różnych form doszkalania, głównie poprzez organizację warsztatów, kursów i szkoleń.

Duże znaczenie dla efektywnej realizacji zajęć muzycznych w przedszkolu mają warunki materialne, w jakich te zajęcia się odbywają, tj. pomieszczenia, wyposażenie sal, pomoce dydaktyczne itp. Dla większości nauczycieli i rodziców warunki oraz zaopatrzenie przedszkola w instrumenty muzyczne są wystarczające.

Rola wychowania muzycznego w nabywaniu i doskonaleniu przez dzieci w wieku przedszkolnym wielu umiejętności nie ulega wątpliwości. Edukacja muzyczna bywa jeszcze jednak zbyt często traktowana jako kształcenie uzupełniające, a niekonieczne dla harmonijnego i pełnego rozwoju dziecka. Należy więc dbać o podnoszenie świadomości zarówno nauczycieli, jak i rodziców dzieci – uświadamiać, jak ważne jest zadbanie o edukację muzyczną, zwłaszcza w wieku przedszkolnym. Warto jednocześnie pamiętać, że eksponowanie na tym etapie jedynie zabawowej funkcji muzyki oraz traktowanie muzyki tylko jako przerywnika i odpoczynku w nauce w „waż-

niejszych” obszarach edukacyjnych nie jest właściwym kierunkiem postępowania. Wiedza na temat zmian, jakie zachodzą na poszczególnych etapach rozwoju dziecka, pozwala na właściwe dobranie zajęć i zabaw o charakterze muzycznym właściwych na tym etapie rozwoju dziecka.

## Bibliografia

- [1] Biała, M. (2008). *Przedszkolaki. Co każdy rodzic i nauczyciel wiedzieć powinien*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- [2] Bulera, M., Dembna, T. (1994). Poziom sprawności motorycznej dzieci przedszkolnych sześciolatków i uczniów w młodszym wieku szkolnym. *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne*, 29, s. 145-156.
- [3] Jaromin, B. (2004). *Edukacja muzyczna w przedszkolu. Poradnik*. Katowice: Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- [4] Kamińska-Kłos, B. (2018). Metody nauczania stosowane przez nauczycieli przedmiotu muzyka. *Muzyka. Historia. Teoria. Edukacja*, 8, s. 93-115.
- [5] Kataryńczuk-Mania, L. (2022). *Edukacja muzyczna dzieci z perspektywy pedagogicznej i profilaktyczno-terapeutycznej*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- [6] Kielar-Turska, M. (2003). *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. [w:] *Psychologia. Podstawy psychologii. T. 1*, J. Strelau (red.), Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- [7] Kielar-Turska, M. (2012). *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*. [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [8] Kisiel, M. (2018). Kompetencje muzyczne nauczyciela nauczania początkowego wyzwaniem współczesnej edukacji. *Pedagogika*, 27(2), s.193-205.
- [9] Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- [10] Palus, D. (2001). *Rozwój dziecka w okresie przedszkolnym*. [w:] *Aukso-logia. Rozwój biologiczny człowieka i metody jego oceny od narodzin do dorosłości*, I. Mięśowicz (red.), Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- [11] Sacher, W. (2012). *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

- [12] Trzcionka-Wieczorek, A. (2017). Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym — refleksje z prowadzonych badań. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(10/1), s. 119-227.
- [13] Weiner, A. (2010). *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- [14] Wiejak, K. (2010). *Prawidłowości rozwoju w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, T. Parczewska (red.). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- [15] Wolicki, M. (2008). Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 17, s. 415-427.



*Katarzyna Szponar\**

## **Praca z uczniem zdolnym w opinii nauczycieli szkół podstawowych z Tomaszowa Lubelskiego**

*Sense of coherence of people with different  
self-regulation strategies who are in cohabiting  
and married relationships*

\*Lubelska Akademia WSEI

### **Streszczenie**

Praca z uczniem zdolnym w opinii nauczycieli szkół podstawowych z Tomaszowa Lubelskiego podejmuje problematykę dotyczącą pracy z uczniem zdolnym, a także sposobów jego rozpoznawania. Zakłada się, że dzieci zdolne doskonale radzą sobie w szkole, a w przyszłości czeka ich pewny sukces. Nic bardziej mylnego. Uczeń zdolny potrzebuje wsparcia i pomocy w zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy, wymaga specjalistycznej opieki ze strony psychologów i pedagogów.

### **Abstract**

*Working with a gifted student, in the opinion of primary school teachers from Tomaszów Lubelski, raises a serious problem of working with gifted students as well as ways of recognizing them. It is generally accepted that gifted children do well at school and are certain to succeed in the future. Nothing could be further from the truth. A gifted student needs support and help in acquiring and expanding knowledge and requires specialized care from psychologists and educators.*

Celem niniejszej pracy była aktualizacja wiedzy na temat pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami zdolnymi w klasach I-III, diagnozy, metod i form pracy najczęściej stosowanych przez nauczycieli oraz opracowanie dla nich rekomendacji. W pracy wykorzystano metodę obserwacji i metodę sondażu. Z przeprowadzonej analizy wyników badań wynika, że praca dydaktyczno-wychowawcza z uczniami zdolnymi jest wysoce zróżnicowana i uwarunkowana wieloczynnikowo. Nauczyciele najczęściej spotykają się ze zdolnościami matematyczno-logicznymi, językowymi i ruchowymi. Mało liczne klasy sprzyjają działaniom edukacyjnym skierowanym na rozwój uczniów zdolnych. Nauczyciele posiadają i korzystają w pracy z urządzeń TIK, co potwierdza fakt, że tego typu pomoce dydaktyczne są niezbędne w pracy z uczniami zdolnymi. Według nauczycieli brakuje przedmiotowych pomocy dydaktycznych w rozwijaniu kierunkowych uzdolnień uczniów. Stosowanie metod aktywizujących przyczynia się w znacznym stopniu do efektywnej pracy z uczniem zdolnym, a indywidualna i grupowa forma pracy sprzyja edukacji. Nauczyciele wspierają uczniów zdolnych poprzez organizację pracy, w której dostosowują poziom trudności zadań do potrzeb uczniów, organizację zajęć pozalekcyjnych i konkursów.

*The aim of this study was to update and expand the knowledge about didactic and educational work with gifted students in grades I-III, diagnosis in the scope of this study, methods and forms of work most often used by teachers and developing recommendations for them. The study used the observational method and a survey method. According to the analysis of the research results, it was found that didactic and educational work with gifted students is highly diverse and multifactorial. Teachers most often encounter mathematical and logical, linguistic and motor skills. Small classes favour educational activities aimed at the development of gifted students. Teachers have and use ICT devices at work, which confirms the fact that this type of teaching aids are necessary when working with gifted students. According to teachers, there is a lack of subject-specific teaching aids in developing students' specific talents. The use of activating methods contributes significantly to effective work with gifted students, and the individual and group form of work is conducive to this education. Teachers support gifted students by organizing work, adapting the level of difficulty of tasks to the student's needs, organizing optional classes, competitions, and contests. Individual conversations between teachers and parents and spreading*

Rozmowy indywidualne nauczycieli z rodzicami oraz pedagogizacja podczas zebrań, występów klasowych są najlepszą formą dobrej współpracy. Podczas takich spotkań nauczyciel dostarcza rodzicom wielu cennych informacji dotyczących zagadnienia zdolności.

*pedagogical knowledge during parents' evenings and class performances are the best forms of good cooperation. During such meetings, the teacher provides parents with a lot of valuable information regarding the issue of abilities.*

**Słowa kluczowe:** zdolność, uczeń zdolny, uzdolnienia

**Keywords:** *ability, gifted student, talents*

## 1. Wprowadzenie

Rozpoznawanie oraz rozwijanie zdolności uczniów gwarantuje ścisła współpraca i uzupełnianie się w działaniach środowiska rodzinnego, szkolnego, a także pozaszkolnego. Zasadniczą rolę w pracy z dziećmi zdolnymi odgrywa nauczyciel. Od niego oczekuje się stosowania efektywnych metod i form pracy z uczniami, które umożliwiłyby ciągły rozwój ich uzdolnień i umiejętności.

Uczniowie zdolni są wielkim wyzwaniem dla ogólnodostępnych szkół, gdyż obecność takich uczniów powoduje zwiększenie zakresu pracy nauczyciela, którego zadaniem jest zindywidualizowanie metod i form w nauczaniu i uczeniu się uczniów zdolnych znajdujących się w klasie, rozszerzenie treści nauczania o zagadnienia znajdujące się w kręgu uczniowskich zainteresowań przy jednoczesnym realizowaniu materiału z podstawy programowej. Uczniowie zdolni są jednocześnie wielką szansą i potencjałem, który – odpowiednio rozpoznany i wykorzystany – może w znaczący sposób przyczynić się do rozwoju szkoły. Podopieczni z ponadprzeciętnymi możliwościami intelektualnymi i twórczymi mogą wzbogacać szkołę swoimi pomysłami, inicjatywami, niekonwencjonalnymi działaniami – zarówno podejmowanymi w samej szkole, jak i w środowisku. Ich postawa może stać się inspiracją dla innych, którzy – wciągnięci w te działania – mogą dostrzec i rozwijać własny potencjał, brać przykład od zdolniejszych kolegów. Takie sytuacje pobudzają też nauczycieli do szukania rozmaitych form i metod pracy z uczniami szczególnie zdolnymi. Jest to wyzwanie metodyczne i merytoryczne, mobilizuje do poszukiwań i rozwoju. Dla kadry nauczycielskiej jest to też wyzwanie organizacyjne, bo wymaga pracy zespołowej, współdziałania oraz podejmowania różnych wspólnych inicjatyw.

Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela z uczniami zdolnymi rzutuje na ich dalsze życie. Odpowiednio rozwinięty potencjał podopiecznych będzie służył ich dobrostanowi, poczuciu szczęścia zarówno dziś, jak i w perspektywie samodzielnego już funkcjonowania na rynku pracy i w relacjach społecznych jako dorosłych, w pełni autonomicznych obywateli.

## **2. Pojęcie zdolności w świetle literatury przedmiotu**

Zdolności są różnicami indywidualnymi, określają cechy ogólne, inteligencję, szybkość uczenia się, pamiętania oraz umiejętność logicznego myślenia. Tak rozumiane zdolności posiada w mniejszym lub większym stopniu każdy człowiek (Barłóg i in., 2011).

W literaturze pedagogicznej możemy znaleźć następujące rodzaje zdolności: zdolności ogólne, związane z inteligencją; zdolności kierunkowe, uzdolnienia specjalne pozwalające uzyskać wysokie osiągnięcia w określonej dziedzinie aktywności; zdolności twórcze, umiejętność odnajdywania innowacyjnych rozwiązań problemów (Limont, 2012).

Wyznacznikiem zdolności ogólnych jest wysoka inteligencja, zdolność szybkiego przetwarzania informacji, wysoki poziom funkcji poznawczych, rozumowanie w szerokiej perspektywie, spostrzeganie, zapamiętywanie oraz wyobraźnia (Cybis, i in., 2013).

H. Gardner wyróżnia wiele rodzajów zdolności, nazywa je mianem inteligencji. Badacz wyodrębnił 8 rodzajów inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, cielesno-kinestetyczną, wizualno-przestrzenną, naturalistyczno-przyrodniczą, intrapersonalną i interpersonalną (Fechner-Sędzicka, 2013).

Inteligencja lingwistyczna (językowa, werbalna) – osoby obdarzone tym typem inteligencji charakteryzuje wrażliwość na słowa, zamiłowanie do czytania i pisania, szybkość przyswajania słownictwa i gramatyki języków obcych (Cybis i in., 2013).

Inteligencja logiczno-matematyczna to rodzaj inteligencji oparty na myśleniu indukcyjnym i dedukcyjnym, a także rozumieniu pojęć matematycznych (Limont, 2012).

Inteligencja muzyczna – osoby obdarzone inteligencją muzyczną posiadają zdolność do rozpoznawania zapisów nutowych, dźwięków, rytmów, komponowania, zapamiętywania melodii i piosenek (Fechner-Sędzicka, 2013).

Inteligencja cielesno-kinestetyczna – zdolność do poruszania się całym ciałem lub jego częścią, koordynacji ruchowej, zdolność do zapamiętywania przez działanie (Limont, 2012).

Inteligencja wizualno-przestrzenna – zdolność tworzenia umysłowych modeli świata przestrzennego, a także umiejętność działania w oparciu o te modele (Karwowski, 2005).

Inteligencja naturalistyczno-przyrodnicza – ten typ inteligencji opiera się na poznaniu, docenianiu i zrozumieniu natury (Fechner-Sędzicka, 2013).

Inteligencja intrapersonalna – wiedza o wewnętrznych aspektach samego siebie, dotycząca życia uczuciowego i odczuwanych przez siebie emocji, a także umiejętność rozróżniania i nazywania oraz rozumienia ich na podstawie własnego zachowania, kierowania nim (Limont i Cieślukowska, 2005b).

Inteligencja interpersonalna – jej podstawa to zdolność rozumienia innych i empatia oraz zdolność do postrzegania cech różnicujących ludzi. Pozwala ona na bezbłędne wychwycenie zmian nastroju, motywacji, zachowania i intencji (Fechner-Sędzicka, 2013).

Zdolności kierunkowe to specjalne właściwości ucznia, które stwarzają możliwości uzyskania wybitnych osiągnięć w konkretnej dziedzinie. W zależności od charakteru struktury uzdolnień przejawiana aktywność może być bardzo zawężona. Charakter podejmowanych aktywności może być twórczy, odtwórczy i odbiorczy (Cybis i in., 2013).

Wyróżnione przez H. Gardnera odrębne typy inteligencji odpowiadają uzdolnieniom specjalnym, np. plastyczne jako ekspresja inteligencji wizualno-przestrzennej. Zdolności wizualno-przestrzenne, plastyczne wykazują niemal wszystkie dzieci przychodzące do szkoły. Jednak po 10. roku życia zainteresowanie tą formą ekspresji twórczej spada. Dzieci swoje uczucia wyrażają poprzez sztukę, cechuje ich wyostrzona percepcja otoczenia (Cybis i in., 2013).

Niezbędnym warunkiem do rozwiązywania problemów jest posiadanie zdolności twórczych. J.P. Guilford uważa, że inteligencja to zdolność do rozwiązywania problemów konwergencyjnych, natomiast uzdolnienia twórcze wyznaczają sprawność rozwiązywania problemów dywergencyjnych (Hłobił, 2012).

Twórczość łączona jest z kreatywnością i prowadzi do nowego wytworu, który może być wykorzystywany przez dane jednostki w danym czasie (Nęcka, 2005).

W psychologicznym podejściu kreatywność oznacza rozumowanie przez analogie oraz metafory i przejawia się w znajdowaniu związku między pozornie oddalonymi elementami i kreowaniu nowych kombinacji dla uzyskania innowacyjnych rozwiązań (Cybis i in., 2013).

Z istniejących koncepcji zdolności możemy wyodrębnić modele zdolności: ogólne, specyficzne dziedzinowo, systemowe oraz rozwojowe (Limont, 2012).

Modele zdolności ogólnych powiązane są z wczesnymi badaniami nad inteligencją, utożsamia się je z inteligencją rozumianą jako predyspozycją o charakterze ogólnym, pozwalającą na skuteczne uczenie się i działanie (Limont, 2012).

W modelach specyficznych dziedzinowo wyróżniamy różne komponenty inteligencji, które ukazują zróżnicowane zdolności w obrębie danej dziedziny. Pierwszą grupę modeli stanowią koncepcje inteligencji oparte na modelu hierarchicznym, gdzie nadrzędnym jest czynnik ogólny, podrzędnym czynnik specyficzny (Limont, 2012).

Drugą grupę modeli stanowią modele czynników równorzędnych, w których uważa się istnienie pewnej liczby tak samo ważnych zdolności intelektualnych (Limont, 2012).

Modele systemowe ujmują zdolności jako strukturę powiązanych i wpływających na siebie komponentów. Obejmują wewnętrzne uwarunkowania, jak osobowość, procesy psychiczne i poznawcze, zdolności ogólne, kierunkowe oraz twórcze (Cybis i in., 2013).

W rozwojowych modelach podkreśla się dynamiczny i rozwojowy charakter zdolności. Wskazuje się w nich rodzaj, charakter ilościowy i jakościowy zmian, jakie zachodzą w jednostce pod wpływem czynników wewnętrznych i zewnętrznych, a także wpływ różnych zmiennych biorących udział w procesie rozwoju zdolności, w tym oddziaływań edukacyjnych, które rozwijałyby zdolności ogólne i kierunkowe ucznia (Limont, 2012).

W literaturze przedmiotu zauważamy szereg propozycji metod diagnozowania ucznia zdolnego, wszakże należy pamiętać, że zdiagnozowanie i wsparcie powinno mieć miejsce już w placówkach edukacyjnych. Diagnostyka zwana w wielu publikacjach identyfikacją, przeprowadzona przez nauczyciela nosi nazwę postępowania pedagogicznego. Opinia pedagoga jest najbardziej wiarygodną metodą identyfikacji (Czarnecka i in., 2014).

Uczniowie zdolni nieujawniający swoich możliwości z powodu np. braku wiary w siebie, presji ze strony grupy rówieśniczej, niechęci wyróżniania się (Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych) mogą pozostać niezidentyfikowani (Olechowska, 2016).

### **3. Uczeń zdolny w procesie kształcenia**

Uczniowie wybitnie zdolni posiadają zdolności twórcze, zauważone problemy rozwiązują w innowacyjny sposób. Szybko rozpoznają ukryte wzorce w nieznanach, złożonych strukturach, umiejętnie łączą ze sobą odległe informacje i zagadnienia, dostrzegają podobieństwa w różnicach, posiadają rozwinięte myślenie metaforyczne. Ich ciekawość prowadzi do asymilacji i kumulowania wiedzy (Limont, 2012).

„Nauczyciel w pracy z dzieckiem zdolnym powinien wykraczać poza ramy tradycyjnego nauczania. Jego rola rozciąga się pomiędzy dwoma biegunami: nauczyciela strażnika stawiającego granice i wytyczającego ramy współpracy z uczniem zdolnym, a nauczyciela partnera – tutora, mentora, coacha współtowarzyszącego uczniowi w poszukiwaniu optymalnych metod i narzędzi stymulujących jego uzdolnienia i rozwój” (Czarnecka i in., 2014).

Odpowiednie metody i formy pracy nauczyciela z uczniami zdolnymi przyczyniają się w ogromnej mierze do stymulowania zdolności i zainteresowań uczniów. Wśród metod najbardziej efektywnych stosowanych w pracy z dziećmi zdolnymi należą metody aktywizujące: problemowe, heurystyczne, metody rozwijające myślenie konwergencyjne, techniki szybkiego uczenia, praktyczne, dyskusje, ekspresyjne i impresyjne, ewaluacyjne. (Jabłonowska i Łukasiewicz-Wieleba, 2010).

Podczas pracy szczególnie wskazana jest praca grupowa, w której uczeń tworzy więzi społeczne. Praca indywidualna, jednostkowo zróżnicowana, podczas której wykorzystywane są karty pracy, pozwala na dostosowanie treści i wymagań do możliwości i zainteresowań ucznia. Wskazane jest ograniczenie pracy zbiorowej, w trakcie której uczniowie wybitnie uzdolnieni nudzą się. Obok pracy w systemie klasowo-lekcyjnym należy zapewnić uczniowi możliwość uczestnictwa w zajęciach (Jabłonowska i Łukasiewicz-Wieleba, 2010).

W pracy z dzieckiem zdolnym ważne są treści nauczania, które powinny być rozszerzone o tematykę znajdującą się w kręgu zainteresowania ucznia. Należy zestawiać zagadnienia tak, aby zawierały w sobie wiedzę z kilku przedmiotów, czyniąc ją bardziej spójną i ciekawą. Treści o charakterze encyklopedycznym nie rozwijają ucznia tak, jak te, które wiążą się z rozumieniem zależności i zjawisk, a także możliwościami zastosowania nowych wiadomości (Jabłonowska i Łukasiewicz-Wieleba, 2010).

Różnorodność i bogactwo środków dydaktycznych uświetnia naukę ucznia zdolnego (zapobiega znużeniu i znudzeniu) oraz umożliwia głębiej zrozumieć przekazywane treści. Dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej korzystniejsze jest stosowanie naturalnych środków dydaktycznych, takich, które dzieci mogą zobaczyć, dotknąć, usłyszeć (Jabłonowska i Łukasiewicz-Wieleba, 2010).

## **4. Metodologia badań**

Rozważania teoretyczne zawarte w poprzednich częściach artykułu dotyczące pracy z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej stały się

podstawą przygotowania procedury badawczej mającej na celu aktualizację wiedzy na temat pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami zdolnymi, diagnozy najczęściej stosowanych metod i form pracy oraz opracowanie na podstawie uzyskanych danych rekomendacji dla nauczycieli, służących uzyskaniu optymalnych wyników w pracy z uczniem zdolnym w klasach I-III.

By móc osiągnąć założony cel, sformułowano problem badawczy, który został zawarty w następującym pytaniu: Jak przebiega praca dydaktyczno-wychowawcza z uczniami zdolnymi w klasach I-III?

Problem główny ukazuje przedmiot badań w sposób ogólnikowy, co nie pozwala na bezpośrednie rozpoznanie, dlatego też powinien być uszczegółowiony. Z problemu głównego wyodrębniono następujące pytania szczegółowe:

1. Jakiego rodzaju uzdolnienia najczęściej wykazują uczniowie?
2. Jakie warunki powinna zapewnić placówka w pracy z uczniami zdolnymi?
3. Jakie metody i formy pracy stosuje nauczyciel w pracy z uczniami zdolnymi?
4. W jaki sposób badani nauczyciele wspierają uczniów zdolnych?
5. W jaki sposób nauczyciele współpracują z rodzicami w procesie wspierania rozwoju uczniów przejawiających uzdolnienia?

Z problemu głównego i problemów szczegółowych należy wysunąć hipotezy badawcze, ponieważ celem każdego badania jest zweryfikowanie sformułowanych hipotez. W odpowiedzi na główny problem badawczy postawiona została hipoteza główna, która zakłada, że przebieg pracy z uczniami zdolnymi jest zróżnicowany, a uwarunkowany jest metodami i formami, jakie stosuje nauczyciel, oraz możliwościami szkoły, środowiska rodzinnego i rówieśniczego.

W odniesieniu do hipotezy głównej oraz uprzednio sformułowanych problemów szczegółowych postawiono następujące hipotezy robocze:

1. Uczniowie najczęściej przejawiają zdolności z zakresu inteligencji matematyczno-logicznej, lingwistycznej i ruchowej.
2. Mniej liczne klasy i wyposażenie sal dydaktycznych w pomoce technologii informacyjno-komunikacyjnej zwiększają efektywność pracy z uczniami zdolnymi.
3. Metody aktywizujące oraz indywidualna i grupowa forma pracy zwiększają efektywność tej pracy.
4. Poprzez dostosowywanie poziomu trudności do możliwości dzieci i organizowanie zajęć pozalekcyjnych nauczyciele najskuteczniej wspierają rozwój uczniów zdolnych.
5. Indywidualne rozmowy z rodzicami oraz pedagogizacja rodziców podczas wywiadówek to najskuteczniejsze formy współpracy nauczycieli i rodziców.

Uwzględniając cel badawczy, w przeprowadzonych badaniach wykorzystano metody sondażu diagnostycznego oraz obserwację. Natomiast wykorzystanymi technikami były badanie ankietowe oraz technika obserwacji próbek zdarzeń umożliwiająca opis i analizę jakościową zebranego za jej pomocą materiału obserwacyjnego. Na potrzeby badań opracowano dwa narzędzia badawcze. Pierwszym był kwestionariusz ankiety, który zawierał 24 pytania (półotwarte, zamknięte i wielokrotnego wyboru). Pytania dotyczyły między innymi metod i form pracy z uczniem zdolnym, zaangażowania w rozwój ucznia zdolnego oraz wpływu środowiska na ten rozwój. Natomiast drugim narzędziem badawczym był arkusz obserwacji własnego autorstwa. Obserwowanie zdolności oparto o profile inteligencji według modelu H. Gardnera. Do każdego obszaru zdolności przyporządkowano zaobserwowane podczas zajęć lekcyjnych określenia wskazujące potencjalnie wyższe zdolności ucznia w danym kierunku.

## **Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej**

Badania zostały przeprowadzone w lutym i marcu 2023 r. w czterech szkołach podstawowych położonych na terenie miasta Tomaszów Lubelski, po uprzednim uzyskaniu zgody dyrektorów.

Do przeprowadzenia badań wybrano dobór nielosowy celowy, polegający na włączeniu do próby przypadkowych obiektów, o określonych cechach, spełniających konkretny warunek. Do badań dobrano 32 nauczycieli oraz wyłonionych przez wychowawców pięciu wyróżniających się na tle klas uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Doboru dokonano przez wzgląd na wiedzę i umiejętności uczniów oraz kompetencje i doświadczenia nauczycieli związane z pracą dydaktyczno-wychowawczą z uczniami zdolnymi klas I-III.

W charakterystyce badanej próby uwzględniono staż pracy badanych nauczycieli. Jak wynika z danych, najliczniejszą grupę stanowili reprezentanci przedziału powyżej 20 lat (37,5%). Przedział 6-10 lat pracy uzyskał reprezentację 21,9%, zaś przedział 16-20 lat pracy uzyskał reprezentację 18,7%. W przedziałach 11-15 lat pracy określiło się 15,6% nauczycieli. Najmniej liczną grupę stanowili reprezentanci przedziału do lat pięciu (6,25%).

Z osobą nauczyciela wiąże się wykształcenie. Przygotowanie pedagogiczne istotne jest w pracy z uczniami zdolnymi. Z danych empirycznych jednoznacznie wynika, że wszyscy badani nauczyciele (100%) posiadają wyższe magisterskie wykształcenie.

Według odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na pytanie dotyczące osiągniętego stopnia awansu zawodowego najliczniejszą grupę stanowili

nauczyciele ze stażem pracy powyżej 20 lat, nie dziwi fakt, że wśród badanych dominowały osoby, którym na drabinie awansu zawodowego udało się już osiągnąć szczybel nauczyciela dyplomowanego (56,2%). Natomiast tylko dwie osoby rozpoczęły dopiero swoją karierę zawodową, będąc na etapie nauczyciela kontraktowego (6,2%). Pozostałą grupę stanowili nauczyciele, którym udało się uzyskać stopień nauczyciela mianowanego (37,5%).

## **5. Analiza wyników badań**

Przeprowadzone badania odnosiły się do postawionych wcześniej problemów badawczych i dotyczyły następujących zagadnień: diagnoza i charakterystyka uczniów zdolnych, warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami zdolnymi, metody i formy stosowane w pracy z uczniami zdolnymi, wspieranie rozwoju uczniów zdolnych, współpraca rodziców uczniów zdolnych z nauczycielami.

Zebrany materiał empiryczny wskazał, że 68,8% badanych nauczycieli często w swojej pracy pedagogicznej spotyka się z uczniami zdolnymi, 15,6% bardzo często i 15,6% rzadko ma do czynienia z uczniami wybitnie zdolnymi.

Analiza uzyskanych odpowiedzi dotyczących dostrzeganych charakterystycznych cech uczniów zdolnych wskazuje na dużą ich różnorodność. 15,6% badanych nauczycieli zauważa u podopiecznych dużą wiedzę, wykraczającą poza materiał programowy, 14,6% nauczycieli zaobserwowało, że uczniowie pracują samodzielnie, mają własne strategie pracy. 13,5% badanych stwierdza, że zdolni uczniowie są aktywni na lekcjach i 13,5%, że szybko i łatwo przyswajają nową wiedzę, 12,5% nauczycieli stwierdza, że myślą logicznie, są inteligentni. Badani nauczyciele deklarują, że charakterystyczne cechy uczniów zdolnych to: bogaty zasób słownictwa (9,4%), otwartość i pewność siebie (6,3%), szerokie zainteresowania (5,2%), pracowitość, systematyczność i obowiązkowość (3,1%). Uczniowie chętnie biorą udział w konkursach (3,1%) oraz umiejętnie wykorzystują zdobytą wiedzę teoretyczną w praktyce (3,1%).

Nie ma wśród uczniów zdolnych jednego konkretnego rodzaju, jakim się oni charakteryzują. Są one zróżnicowane, co tylko rzutuje na pracę z nimi. Po analizie danych empirycznych, można wywnioskować, iż rodzaje zdolności, z jakimi spotykają się nauczyciele, są rozmaite. Uczniowie nie charakteryzują się umiejętnościami z jednej dziedziny wiedzy, lecz z różnych. Do wymienianych wśród badanych zaliczymy zdolności: językowe (29,2%), matematyczno-logiczne (33,3%), ruchowe (26%), przyrodni-

cze (6,3%) i muzyczne (5,2%). Może to wynikać z większych możliwości obiektywnego mierzenia efektów i osiągnięć w tych obszarach. Najtrudniejsze do zidentyfikowania dla badanych okazały się obszary wiążące się ze zdolnościami intrapersonalnymi i interpersonalnymi. Natomiast uzdolnienia plastyczne, jak wspomniano w teoretycznej części artykułu, wykazują niemal wszystkie dzieci przychodzące do szkoły, przez co trudno jest „wyłowić talenty”.

Opinie badanych respondentów wskazują, że istnieje różnica między płciami w odniesieniu do rodzaju zdolności, jaki uczniowie posiadają. Według 75% badanych płeć różnicuje zdolność dziecka. Odmiennego zdania jest 25% badanych, którzy uważają, że płeć dziecka nie warunkuje zdolności kierunkowych.

W większości przypadków szkoły są koedukacyjne, co powoduje, że w jednych klasach możemy spotkać zarówno dziewczynki, jak i chłopców. Powoduje to zatem różnorodność występujących rodzajów zdolności, do których zaliczyć możemy m.in. zdolności językowe, matematyczne, przyrodnicze, muzyczne i ruchowe. Z badań wynika, że wśród dziewczynek dominują zdolności językowe (56,7%), muzyczne (13,5%), przyrodnicze (13,5%) oraz matematyczno-logiczne (8,1%) i ruchowe (8,1%), zaś u chłopców matematyczno-logiczne (62,8%), ruchowe (34,3%) oraz przyrodnicze (2,8%). Potwierdza to przyjęte przekonanie, iż dziewczynki są uczuciowe i kreatywne, co wyrażają w swoich dziełach literackich i ekspresjach muzycznych, są wrażliwe na piękno przyrody, natomiast chłopcy z umysłem ściśłym, myśleniem logicznym i przyczynowo-skutkowym odnoszą sukcesy w matematyce i w sporcie.

W arkuszu obserwacji zostały odnotowane spostrzeżenia dotyczące wiedzy i umiejętności uczniów przejawiających zdolności inteligencji językowej, matematyczno-logicznej, ruchowej, muzycznej i przyrodniczej.

Podczas przeprowadzonych badań zauważono, że dziewczynka przejawiająca zdolności językowe chętnie i bezbłędnie czyta, szybko uczy się nowych słów, których następnie chętnie używa w czasie rozmów lub gdy pisze. Posługuje się bogatym słownictwem. Lubi słuchać różnych historii opowiadanych lub czytanych przez inne osoby. Ma dobrą pamięć do imion, nazwisk, różnych nazw, usłyszanych historii. Denerwuje się, gdy ktoś używa języka niepoprawnego gramatycznie. Lubi rozmawiać o problemach, zadawać pytania, wyjaśniać zawile kwestie. Potrafi bronić swoich racji w czasie potyczek słownych lub dyskusji. Jest wrażliwa na słowa, lubi je powtarzać, bawić się nimi, chętnie układa wierszyki i rymowanki. Tworzy przedstawienia za pomocą kukiełek, przejawia

uzdolnienia aktorskie. Łatwo uczy się języka angielskiego, swobodnie posługuje się obcym językiem.

Chłopiec przejawiający zdolności matematyczno-logiczne jest zaciekawiony wzorami, liczbami, pojęciem czasu. Biegłe wykonuje działania arytmetyczne, wykonuje różne działania w pamięci. Samodzielnie rozwiązuje zadania tekstowe o wysokim stopniu trudności. Doskonale posługuje się zdobytą wiedzą w rozwiązywaniu ćwiczeń praktycznych. Z łatwością określa czas za pomocą zegara i kalendarza. Często pyta o to, w jaki sposób działają różne rzeczy. Lubi gry strategiczne, puzzle logiczne, łamigłówki, szarady, grę w szachy i warcaby. Lubi przeliczać różne rzeczy, np. guziki, kartki. Potrafi znaleźć trafne argumenty na poparcie swojego punktu widzenia. Zauważa błędy i nieprawidłowości w tym, co robią inni uczniowie.

Uczeń posiadający inteligencję ruchową bardzo lubi zajęcia ruchowe: bieganie i sporty zespołowe. Bardzo lubi zajęcia z wychowania fizycznego. Zwinnie i sprawnie wykonuje ćwiczenia gimnastyczne, z wielkim zaangażowaniem bierze udział w grach zespołowych, bez zastrzeżeń stosuje się do zasad poznanych gier i zabaw. Zdobywa wiadomości o gwiazdach sportu, interesuje się wydarzeniami sportowymi.

Uczennica uzdolniona muzycznie lubi słuchać różnych gatunków muzyki. Ma wycucie rytmu, słysząc wyraźny rytm, dostosowuje do niego swoje ruchy. Bardzo lubi śpiewać i nucić, szybko zapamiętuje usłyszaną melodię. Denerwuje się, gdy słyszy muzykę niezgodną z linią melodyczną. Lubi grać na dostępnych instrumentach muzycznych: cymbałkach, dzwoneczkach, trójkącie i flecie. Wymyśla melodie i eksperymentuje z dźwiękami, próbuje komponować, tworzyć piosenki. Śpiewa czysto (śpiewa wszystkie dźwięki poprawnie i wyraźnie). W trakcie słuchania muzyki wystukuje jej rytm. Rozpoznaje różne instrumenty muzyczne po ich brzmieniu. Lubi zdobywać wiadomości o muzykach, kompozytorach, instrumentach muzycznych.

Dziewczynka posiadająca inteligencję przyrodniczą kolekcjonuje kamienie (wystawa w sali). Posiada rozległą wiedzę o otaczającym środowisku przyrodniczym. Lubi obserwować naturę, dostrzega prawidłowości zachodzące w przyrodzie (np. związane ze zmianami pór roku). Jest zainteresowana ekologią, ochroną środowiska. Lubi obserwować zjawiska atmosferyczne, obiekty astronomiczne, takie jak gwiazdy, księżyc oraz zdobywać szczegółowe informacje na ich temat. Lubi zwierzęta, zbiera o nich informacje, potrafi rozpoznać wiele różnych gatunków. Potrafi rozpoznać i nazwać wiele roślin. Interesuje się, jak funkcjonuje ludzkie ciało, np. wie, gdzie są różne organy wewnętrzne i jaką pełnią rolę w organizmie, zna niektóre części szkieletu. Interesuje się dinozaurami, potrafi rozróżnić różne ich

gatunki. Chętnie pielęgnuje rośliny doniczkowe w klasie szkolnej, wie, jak to prawidłowo robić. Zajmuje się rybkami w akwarium.

Nauczyciele najczęściej deklarowali, że określają zdolności kierunkowe uczniów na podstawie swobodnych obserwacji działań wykonywanych przez uczniów (33,3%) i analiz sprawdzianów, testów sprawdzających (33,3%). 22,9% badanych bierze pod uwagę w procedurze diagnostycznej konkursy i olimpiady. Nieco rzadziej nauczyciele zwracają się po informacje w formie wywiadu (8,3%), 1% badanych korzysta z autonominacji i 1% z portfolio.

Do optymalnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela z uczniami zdolnymi istotne jest stworzenie przez placówkę odpowiednich warunków kształcenia. Ankietowani wyrazili opinię na temat tego, co ich zdaniem najbardziej jest pomocne w procesie nauczania – uczenia się uczniów ze względu na ich zdolności.

W przeprowadzonych badaniach nauczyciele wskazywali, że uczniowie reprezentują przeciętny (56,2%) i wysoki (43,7%) poziom wyników w nauce.

Dane empiryczne dotyczące powyższego problemu wskazują, że liczba uczniów w poszczególnych klasach jest zróżnicowana. W jednych klasach jest więcej uczniów, zaś w innych jest ich mniej. Najliczniejsza klasa liczy 25 uczniów, najmniej liczna 10 uczniów. Najczęściej nauczyciele wskazywali na to, że mniej liczne klasy mogą być dużym wsparciem w pracy z uczniami zdolnymi (30,2%), na potrzebę lepszego wyposażenia (22,9%) i większych sal lekcyjnych (5,2%). Według nauczycieli ważnym czynnikiem sprzyjającym procesowi kształcenia uczniów zdolnych jest bardziej rozbudowana oferta zajęć pozalekcyjnych, prowadzonych w szkole (16,6%). Nauczyciele wskazywali również (8,3%) na potrzebę umożliwienia udziału w szkoleniach dla nauczycieli, przygotowujących do prowadzenia diagnozy zdolności uczniów i indywidualizacji procesu kształcenia, a także powszechniejszej dostępności narzędzi diagnostycznych (6,25%), zajęć pozaszkolnych, prowadzonych w najbliższej okolicy (3,1%), spotkań z ciekawymi ludźmi, współpracę z innymi instytucjami, np. biblioteką, domem kultury, muzeum, teatrem, zakładami pracy itp. (2%), większej dostępności literatury dotyczącej tego zagadnienia (2%).

W zakresie urządzeń TIK wszyscy nauczyciele korzystają z komputera, programów komputerowych (100%), odtwarzacza płyt CD, płyt z piosenkami i filmami edukacyjnymi (100%), prawie wszyscy nauczyciele zadeklarowali posiadanie w swojej pracowni i systematyczne wykorzystywanie tablicy interaktywnej i rzutnika bądź monitora interaktywnego (90,6%). Na-

uczyciele posiadają w swoich salach lekcyjnych i korzystają z plansz i planszowych gier edukacyjnych (84,3%), z liczmanów i zestawów, figur geometrycznych, z zegara z ruchomymi elementami (90,6%). Uczniowie mają do dyspozycji biblioteczki klasowe (59,3%), mogą poszerzać wiedzę przyrodniczą, posługując się: globusem, mapą, lupą, kompasem, termometrem, kalendarzem pogody z ruchomymi elementami (59,3%). W klasie znajdują się rośliny doniczkowe lub/i zwierzę oraz karmnik, którymi opiekują się uczniowie (53,1%). Tylko 40,6% nauczycieli zadeklarowało, że w klasach są do dyspozycji uczniów lalki teatralne i chusta animacyjna, które stwarzają większe możliwości realizacji edukacji teatralnej, sprzyjają rozwojowi wielu obszarów zdolności kierunkowych, np. językowej, wizualno-przestrzennej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Tylko część uczniów ma możliwość gry na instrumentach muzycznych (37,5%) i korzystania z klasowego sprzętu sportowego (15,6%).

W zakresie braków urządzeń TIK i pomocy dydaktycznych na wyposażeniu w sali lekcyjnej do rozwijania uczniowskich zdolności respondenci wskazali: monitor interaktywny, gry planszowe, przyrodnicze pomoce dydaktyczne, ciekawe książki, instrumenty muzyczne, lalki teatralne. Ponadto wskazali na: „małą ilość pomocy dydaktycznych, niewystarczającą dla każdego ucznia osobno”.

Odpowiednie metody i formy pracy nauczyciela z uczniami zdolnymi przyczyniają się do stymulowania zdolności i zainteresowań uczniów. To właśnie od niego zależy kształcenie ucznia, od tego, jakie metody i formy dobiera, jakie środki dydaktyczne wykorzystuje oraz w jaki sposób zrealizuje treści i cele programowe.

Najczęściej stosowane metody przez nauczyciela w pracy z uczniami zdolnymi to: metody heurystyczne, np. burza mózgów (20,8%), metody problemowe typu: odkryć i wynaleźć, otwarte i zamknięte, teoretyczne i praktyczne (18,7%), metody praktyczne, np. metoda projektów (16,6%) i metody waloryzacyjne: impresyjne i ekspresyjne (16,6%), dyskusje (10,4%), metody rozwijające myślenie konwergencyjne (6,2%) i metody ewaluacyjne (6,2%). Najrzadziej stosowane są w pracy z uczniami zdolnymi techniki szybkiego uczenia (4,1%).

Odpowiednio dobrane formy pracy, jakie wykorzystują nauczyciele podczas zajęć lekcyjnych, powodują, iż uczeń łatwiej, przyjemniej i bez większych potknięć zdobędzie wiedzę i umiejętności. Nauczyciele wskazali, że najczęściej (50%) wybierają formę indywidualną oraz grupową (46,8%). Najrzadziej preferowaną formą podczas pracy z uczniem uzdolnionym jest praca zbiorowa (3,1%).

W klasie można spotkać zarówno uczniów zdolnych, jak i przeciętnych oraz słabych. Niezwykle trudnym wyzwaniem dla nauczycieli jest realizowanie programu nauczania ze wszystkimi uczniami i jednocześnie rozwijanie uczniów zdolnych poprzez rozszerzenie treści nauczania o zagadnienia znajdujące się w kręgu ich zainteresowania. Zaobserwowane u uczniów szczególne zainteresowania lub zamiłowania powinny być wspierane, aby umożliwić ich rozwijanie. Przeprowadzone badania empiryczne wskazały, które czynniki korzystnie wpływają na pracę z uczniami zdolnymi, a które powodują regres zdolności oraz niepowodzenia szkolne uczniów zdolnych.

Uzyskane wyniki badań wskazały, że nauczyciele wspierają uczniów zdolnych poprzez dostosowanie poziomu trudności zadań do potrzeb każdego ucznia (33,3%). Prawie wszyscy są zgodni co do tego, że w rozwoju uczniów zdolnych ważna jest samodzielna praca nad rozszerzonym i pogłębionym materiałem (31,2%), a także przekazanie uczniów słabych pod opiekę zdolnych (31,2%). Niewielu nauczycieli prowadzi zindywidualizowane zajęcia z uczniami zdolnymi (4,2%). Imponujące jest to, że nikt z grona nauczycielskiego nie prowadzi zajęć w taki sam sposób dla wszystkich uczniów.

Nauczyciele starają się w sposób jak najbardziej urozmaicony prowadzić zajęcia po to, aby przekazywane wiadomości były skierowane do wszystkich uczniów. Jednak praca z uczniami zdolnymi ze względu na indywidualność każdego z nich jest trudna i wymaga odpowiednich form wsparcia. Nauczyciele rozwijają zdolności uczniów poprzez zajęcia pozalekcyjne (31,2%), zawody/konkursy (26%), dodatkową pracę domową (20,8%). Nauczyciele udzielają konsultacji w zakresie porad, zlecając rodzicom ciekawe i rozwijające gry oraz zabawy. Indywidualny program nauczania opracowuje 2%. Nauczyciele są przekonani, że odpowiedzialność za rozwój ucznia leży zarówno po stronie nauczycieli, jak i środowiska rodzinnego.

Z badań empirycznych wynika, że 81,2% nauczycieli spotkało się z Syndromem Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych wśród uczniów zdolnych. Niewielka część (18,7%) nie miała do czynienia w swojej pedagogicznej pracy z takim zjawiskiem. Przebadani nauczyciele najczęściej wskazywali następujące przyczyny występowania SNOS wśród uczniów zdolnych: brak wiary w siebie (46,1%), niechęć wyróżniania się (30,7%), presja ze strony grupy rówieśniczej (23%).

Zebrane dane wskazują, że nauczyciele za najpoważniejszy powód trudności w pracy z uczniami zdolnymi uznają zbyt liczne klasy (26%), które z pewnością utrudniają prowadzenie zindywidualizowanych zajęć. Kolejnym źródłem trudności w opinii nauczycieli (23%) była konieczność skupienia uwagi w pierwszej kolejności na uczniach z trudnościami w nauce.

Nieco niższy wynik uzyskały odpowiedzi wskazujące na problemy związane z niedostateczną ofertą zajęć pozalekcyjnych dla tej grupy (14,6%), ze słabym wyposażeniem w pomoce dydaktyczne (8,3%) oraz problemy wychowawcze (8,3%) i środowiska rodzinnego uczniów zdolnych (3,1%). Część respondentów przyznała, że przyczyną trudności jest brak wsparcia ze strony nauczycieli (5,2%) oraz brak akceptacji ze strony pozostałych uczniów (4,2%). 4,2% badanych jako przyczynę trudności w pracy z uczniami zdolnymi podało brak lub niedostateczną ilość ofert w zakresie dodatkowych szkoleń, kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe nauczycieli i 3,1% badanych ma problemy we współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i prawidłową diagnozą.

Dane wskazują, że 27% nauczycieli uważa, że uczniowie zdolni mają trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, zaś 15,6% nie uważa takiego problemu wśród uczniów zdolnych. Materiał badawczy ukazuje, że najczęstszą przyczyną występowania problemów uczniów zdolnych w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami jest zazdrość ze strony rówieśników (22,2%). Wina leży również po stronie uczniów zdolnych, którzy są postrzegani przez kolegów jako osoby egoistyczne (21%), nieustannie dominujące, imponujące (21%), rywalizujące (11,1%), niewyrażające chęci współpracy z rówieśnikami (9,9%), zarozumiałe (8,7%) i nietolerancyjne (6,1%). Uzyskane wyniki potwierdzają, że rola nauczyciela w rozwoju uczniów zdolnych jest duża (47%), a nawet bardzo duża (53%).

Relacja rodzice – nauczyciele nie może ograniczać się tylko do wzajemnego poważnego traktowania, szacunku i dostrzegania udziału w wychowaniu dziecka, musi ona przede wszystkim oznaczać współpracę. Badani nauczyciele za najbardziej skuteczne formy współpracy z rodzicami uznali rozmowy indywidualne z nauczycielem (33,3%), pedagogizację rodziców podczas wywiadówek, występów klasowych (26%), udział i pomoc rodziców w przygotowaniu występów klasowych (15,7%), udział rodziców w uroczystościach szkolnych i pozaszkolnych wydarzeniach artystycznych (12,5%), kontakty telefoniczne i korespondencję (7,3%). Za najmniej skuteczne formy współpracy z rodzicami respondenci uważają udział rodziców w zajęciach lekcyjnych (4,2%) oraz wyjazdy rodziców z uczniami do różnych instytucji kulturalnych (1%). Większa część grupy nauczycieli deklaruje, iż ich współpraca z rodzicami przebiega dobrze (53,1%), według pozostałych nauczycieli współpraca z rodzicami jest na bardzo dobrym poziomie (46,9%).

## 6. Wnioski z badań

Wyniki przeprowadzonych badań dostarczyły wiedzy na temat procesu kształcenia uczniów zdolnych klas I-III szkoły podstawowej oraz czynników go determinujących, diagnozy zdolności kierunkowych uczniów, skuteczności procesu kształcenia w zakresie poszczególnych zdolności kierunkowych uczniów, a także czynników warunkujących tę skuteczność.

Analiza dokonana na podstawie przeprowadzonych badań pozwoliła na wyciągnięcie wniosków i sformułowanie na ich podstawie postulatów ważnych dla usprawnienia procesu kształcenia uczniów zdolnych edukacji wczesnoszkolnej. Badani nauczyciele wśród swoich uczniów najczęściej zauważają zdolności z inteligencji matematyczno-logicznej, lingwistycznej i ruchowej. W opinii respondentów istnieje przekonanie zróżnicowania zdolności ze względu na płeć. Może być to uwarunkowane przez wiele czynników, m.in. poprzez środowisko rodzinne, szkolne czy przez preferencje ucznia.

Poddano analizie czynniki mające wpływ na proces kształcenia i wyciągnięto następujące wnioski: mała ilość uczniów w klasie, a także wyposażenie sali w odpowiednie pomoce dydaktyczne, w której znajduje się uczeń zdolny, rzutuje na rozwój jego uzdolnień i umiejętności. Zauważa się potrzebę umożliwienia nauczycielom udziału w szkoleniach, przygotowujących do prowadzenia diagnozy zdolności uczniów i indywidualizacji procesu kształcenia, a także większy dostęp do narzędzi diagnostycznych.

Uzyskane wyniki potwierdziły, że metody i formy, jakie wybierają nauczyciele, przyczyniają się do skutecznej i produktywnej pracy z uczniem zdolnym, dzięki czemu osiąga on sukcesy w nauce. Stosowanie metod aktywizujących przyczynia się w znacznym stopniu do efektywnej pracy z uczniem zdolnym, a indywidualna i grupowa forma pracy sprzyja tej edukacji. Indywidualna forma pracy pozwala na indywidualne dobieranie zadań, dopasowanych do poziomu i oczekiwań ucznia, zaś dzięki grupowej formie uczeń nawiązuje relacje z rówieśnikami, ma poczucie przynależności do grupy oraz uczy się negocjacji.

Dokonana analiza przeprowadzonych badań pozwala wywnioskować, iż wiele jest czynników mających decydujące znaczenie dla pracy z osobą zdolną. Do pozytywnych zaliczyć można: organizację pracy, w której nauczyciele dostosowują poziom trudności zadań do potrzeb ucznia, właściwe wsparcie ze strony nauczyciela, które najczęściej ma miejsce poprzez organizację zajęć pozalekcyjnych oraz zawodów i konkursów.

Utrudnieniem dla nauczyciela w pracy z dzieckiem zdolnym są nieodpowiednie warunki pracy, tj. liczne klasy i słabe wyposażenie sal klasowych, a także sytuacja, w której uczeń nie wykorzystuje swoich możliwości związanych z potencjałem. Przyczynami niepowodzeń szkolnych jest brak wiary ucznia w siebie, niechęć wyróżniania się w klasie, presja ze strony grupy rówieśniczej i problemy środowiska rodzinnego. Uczniowieolni nie są zbyt lubiani przez kolegów, ponieważ są postrzegani jako osoby egoistyczne, które nieustannie chcą dominować, imponować i rywalizować.

Nauczyciele mają duży wpływ na rozwój uczniowskich zdolności. Jednak by móc zdolnych uczniów wspierać, inspirować oraz motywować do zdobywania coraz głębszej wiedzy i doskonalenia nabytych umiejętności, powinni znać ich emocjonalne i edukacyjne potrzeby oraz środowisko, w jakim się wychowują. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi od respondentów należy wnioskować, że rozmowy indywidualne nauczycieli z rodzicami oraz pedagogizacja podczas wywiadówek, występów klasowych są najlepszą formą dobrej współpracy. Podczas takich spotkań nauczyciel dostarcza rodzicom wielu cennych informacji dotyczących zagadnienia zdolności. Rodzic może mieć problem z obiektywną oceną poziomu zdolności swojego dziecka, może je określać jako wyższe niż rzeczywiste lub wręcz przeciwnie, może nie zauważać talentu własnego dziecka. Rolą nauczyciela jest zatem ukierunkować rodziców, w jaki sposób można rozwijać talent dziecka, aby go nie zmarnować.

## Bibliografia

- [1] Barłóg, K., Mach, A., Zaborniak-Sobczak, M. (2011). *Odkrywanie talentów, Wybrane problemy diagnozy, wspierania rozwoju i edukacji PAN*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- [2] Cybis, N., Drop, E., Rowiński, T., Ciecuch, J. (2013). *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- [3] Fechner-Sędzicka, I. (2013). *Model pracy z uczniem zdolnym w szkole podstawowej. Jak praktycznie i systemowo zorganizować edukację uczniów zdolnych na poziomie szkoły podstawowej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- [4] Hłobił, A. (2012). *Działalność szkoły we wspomaganii rozwoju ucznia zdolnego*. Kraków: Impuls.

- [5] Jabłonowska, M., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2010). *Model pracy z dzieckiem szczególnie zdolnym*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- [6] Karwowski, M. (2005). *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- [7] Limont, W., Cieślikowska, J. (2005). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. T. I. *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*. Kraków: Impuls.
- [8] Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- [9] Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- [10] Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.



## Znaczenie wybranych funkcji szkoły w procesie nauczania i uczenia się

### *The importance of selected school functions in the teaching and learning process*

\*Lubelska Akademia WSEI

#### Streszczenie

Znaczenie wybranych funkcji szkoły w procesie nauczania i uczenia się stanowi fundamentalny filar w edukacji, odgrywając kluczową rolę w przekazywaniu wiedzy i umiejętności. Współcześnie zrozumienie znaczenia wybranych funkcji w tym procesie jest niezmiernie istotne dla doskonalenia jakości nauczania oraz efektywności uczenia się. Niniejszy artykuł skupia się na identyfikacji oraz analizie kilku wybranych kluczowych funkcji, które mają istotny wpływ na dynamikę procesu nauczania i uczenia się. Poprzez zgłębianie tych funkcji możliwe będzie lepsze zrozumienie

#### Abstract

*The importance of selected school functions in teaching and learning is a fundamental pillar in education and plays an essential role in transfer of knowledge and skills. Nowadays, the understanding of selected functions in this process is important to improve quality of teaching and teaching effectiveness. The article contains sources as well as several additional features that affect the dynamics of the teaching and learning process. By shaping these functions, it will be possible to better understand educational mechanisms and develop strategies to support the development of effective*

mechanizmów edukacyjnych oraz wypracowanie strategii wspierających rozwój efektywnych praktyk nauczania i uczenia się. W kontekście edukacji role różnych funkcji mają kluczowy aspekt, ponieważ nauczanie i uczenie się to kompleksowy proces, w którym odgrywają one istotną rolę. Znaczące jest zatem to, by stworzyć takie środowisko, które sprzyja efektywnemu uczeniu się i rozwojowi jednostki.

*teaching and learning practices. In the context of education, the roles of different functions have a crucial aspect because teaching and learning is a complex process in which they play an important role. It is therefore important to create an environment that promotes effective learning and development of the individual.*

**Słowa kluczowe:** funkcje w edukacji, strategii, nauczanie i uczenie się, efektywność

**Keywords:** *functions in education, strategies, teaching and learning, effectiveness*

## 1. Wprowadzenie

Funkcje pełnione w procesie edukacji stanowią doskonałe podłoże skutecznego uczenia się i rozwoju jednostki. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie odgrywają kluczowe role, wpływając nie tylko na przyswajanie wiedzy, ale także na kształtowanie umiejętności, postaw i wartości. Można zgodzić się ze stwierdzeniem, że instytucje edukacyjne, jak i społeczeństwo jako całość, pełnią istotne funkcje w kontekście procesu uczenia się, tworząc warunki sprzyjające rozwojowi intelektualnemu, społecznemu i emocjonalnemu jednostek.

Niniejsze wprowadzenie przybliży różnorodne role, jakie pełnią wybrane funkcje w procesie edukacji, podkreślając ich znaczenie dla efektywnego uczenia się oraz rozwoju jednostki i społeczeństwa jako całości.

Proces edukacji to nie tylko przekazywanie informacji, które obejmują wiele różnych funkcji. Nauczyciele nie tylko dostarczają wiedzy, ale również pełnią rolę przewodników, mentorów i wzorców dla swoich uczniów. Ich zdolność do inspirowania, wspierania i rozwijania potencjału uczniów jest kluczowa dla sukcesu edukacyjnego. Jednakże sam proces uczenia się jest aktywny i wymaga zaangażowania ze strony ucznia. Uczniowie nie tylko powinni być otwarci na naukę, ale także aktywnie uczestniczyć w tymże procesie. Przy pomocy nauczyciela powinni umieć zadawać pytania, dyskutować, rozwiązywać problemy, eksperymentować, w pełni doświadczać, konstruować swoją wiedzę, poszukiwać oraz uczyć się samodzielnie myśleć, wchodząc przy tym w interakcje z rówieśnikami oraz innymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

W dalszej części niniejszego artykułu przeanalizuję wybrane funkcje pełnione przez nauczycieli, zwracając uwagę na ich rolę dla samego procesu nauczania i uczenia się w kontekście rozwoju jednostki.

## 2. Pojęcie funkcji w świetle literatury

Funkcja w edukacji odnosi się do roli, celów, jakie powinni spełniać nauczyciele, ale także uczniowie i ich rodzice. Każda funkcja ma wpływ i ogromne znaczenie na osiągnięcia uczniów oraz efektywność procesu edukacyjnego.

Przez „funkcję” J. Poplucz rozumie „wyodrębniony zespół czynności odpowiadających określonemu rodzajowi zadań (functio – to czynność,

praca, obowiązek, działanie; fungo – czynię)” (Poplucz, 1998). Natomiast W. Okoń wyodrębnia funkcje szkoły: przygotowanie do życia w społeczeństwie, przygotowanie do życia indywidualnego, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze, przygotowanie do życia w środowisku (Okoń, 1991).

W artykule chciałabym zgłębić stanowisko nauczycieli wobec następujących funkcji: *kształcącej, wychowawczej, społecznej, opiekuńczej oraz kulturalnej*.

### **3. Funkcje w procesie kształcenia**

**Funkcja kształcąca** obejmuje szeroki zakres działań i jest niezmiernie istotna w kontekście przekazywania wiedzy po rozwijanie umiejętności społecznych. Skupia się na podejściu do wychowania, przy czym szczególne miejsce powinny zajmować indywidualne potrzeby, możliwości i zainteresowania ucznia. Zwraca się uwagę na rolę nauczyciela jako głównego „aktora” w procesie kształcenia. Opisuje się także funkcje nauczyciela jako przewodnika, mentora, motywatora i ocenia się jego wpływ na rozwój uczniów. Kładzie się nacisk na rozwój intelektualny, umiejętności samych uczniów. Kształcenie nie ogranicza się tylko do zdobywania wiedzy i umiejętności, ale również ma na celu rozwój kompetencji społecznych, takich jak umiejętność pracy w grupie, komunikacja interpersonalna czy zdolność do rozwiązywania konfliktów. Ważnym aspektem funkcji kształcącej w dzisiejszym dynamicznym świecie jest kształtowanie umiejętności adaptacji i elastyczności u uczniów. Zwraca się uwagę na potrzebę dostosowywania procesu kształcenia do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych oraz nauczenie uczniów radzenia sobie w sytuacjach niepewności i zmian, tego, co nieznanne i obce. Kreatywność i innowacyjność zataczają coraz szersze koło w domyśle metod nauczania, które mogą wspierać rozwój uczniów w sposób holistyczny. Ta funkcja ma istotny wpływ na kształtowanie postaw, wartości i charakteru danej jednostki.

**Funkcja wychowawcza** „najogólniej to zakres powtarzających się działań wykonywanych w ramach określonych instytucji przez określone jednostki. Funkcje wychowawcze mogą spełniać osoby, które z tytułu swoich obowiązków, uprawnień i kwalifikacji realizują określone cele dydaktyczno-wychowawcze. Aby funkcje wychowawcze mogły być spełnione, musi im z reguły towarzyszyć wykonywanie innych licznych funkcji” (Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I).

Wyżej wymieniona funkcja jest przedstawiana jako nieodłączny element kształcenia. Funkcja wychowawcza ma również za zadanie wspierać rozwój osobowości uczniów, umożliwiając im pełne wykorzystanie swojego potencjału. Pedagodzy starają się tworzyć warunki sprzyjające rozwojowi intelektualnemu, społecznemu i emocjonalnemu uczniów. W swoim zakresie obejmuje promowanie samodzielności i samokontroli u uczniów. Nauczyciel jako mentor stara się zachęcać swoich uczniów do podejmowania własnych decyzji, rozwiązywania problemów oraz odpowiedzialnego zachowania tudzież ponoszenia konsekwencji za nie. Da się zauważyć, że ma istotny wpływ na rozwój moralny, emocjonalny oraz społeczny młodego człowieka. Funkcja wychowawcza ma na celu także współpracę z rodzicami uczniów. Nauczyciele starają się nawiązywać dobre relacje z rodzicami, aby razem wspierać rozwój dziecka zarówno w szkole, jak i w domu. Wspólne działania rodziców i nauczycieli mają na celu zwiększenie efektywności procesu wychowawczego oraz lepsze zrozumienie potrzeb i oczekiwań samych uczniów. W swoim zakresie obejmuje także wsparcie emocjonalne uczniów. Nauczyciel jako przewodnik powinien starać się stworzyć taki klimat oparty na zaufaniu, akceptacji i wsparciu, w którym uczniowie czują się akceptowani i bezpieczni. Przyczynia się to do ich rozwoju emocjonalnego.

Jak podkreślił Muszyński, „na oddzielne potraktowanie zasługuje tworzenie integralnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Możliwe są bowiem „czyste” procesy dydaktyczne, w których nie ma elementu wychowawczego, oraz samoistne procesy wychowawcze, w których brak jest elementów nauczania” (Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I).

**Funkcja społeczna** w procesie edukacji obejmuje integrację jednostki w społeczeństwie. Często zapewnia wspólne podłoże wartości i umiejętności, które są istotne w tym procesie. Budowanie więzi między uczniami ma szczególne poparcie w tworzeniu kolektywu klasowego. Ma za zadanie obejmować kształtowanie odpowiedzialnych obywateli, stymulować ich rozwój intelektualny, uwzględniać różnorodności występujące pomiędzy uczniami, by stawali się tolerancyjni i otwarci wobec siebie nawzajem. Na szczególne uznanie w tej funkcji zasługuje angażowanie uczniów w organizowanie różnego rodzaju działalności charytatywnych oraz działań społecznych niosących pomoc i dobro. Wielkim wyzwaniem w myśl tej funkcji jest odpowiednie przygotowanie uczniów do funkcjonowania w coraz to bardziej dynamicznym i zróżnicowanym świecie.

Zadanie szkoły polegające na rozwinięciu u dzieci umiejętności prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie oraz rozwinięciu osobowości jest niezwykle ważnym zadaniem. Dzięki temu dziecko jest przygotowa-

ne do aktywnego uczestnictwa w procesie edukacji, zdobywając cenne doświadczenia w sferze społecznej poprzez nawiązywanie interakcji zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi. Dziecko może przyswajać sobie elementy różnych ról społecznych oraz tworzyć obraz samego siebie, który jest ważnym składnikiem osobowości. Wszystkie pozytywne i negatywne doświadczenia emocjonalne decydują o późniejszym rozwoju. Brak kontaktu z dziećmi młodszymi czy starszymi utrudnia i wpływa negatywnie na prawidłowy rozwój społeczny dziecka

„Zadanie nauczyciela-wychowawcy polega na poszanowaniu odrębności wychowanka i na stwarzaniu mu pomyślnych warunków rozwoju-procesu narastania wykształcenia, które nie ma końca” (Gajda, 2006).

Uspołecznienie dziecka można rozpatrywać w dwóch aspektach. Pierwszy dotyczy rozwoju społecznego, który prowadzi do poznania struktury i zasad, jakie panują w grupie. Dziecko uczy się zasad i obyczajów głównie poprzez zabawę i odgrywanie różnych ról wpływających na jego socjalizację. Natomiast drugim elementem jest kształtowanie się jednostki w grupie. Dziecko jest doskonałym obserwatorem, który dostrzega interakcje w swoim otoczeniu, dostrzega, jaka jest rola każdego z domowników, jakie są ich wartości. Wszystkie interakcje odgrywają dużą rolę, ponieważ dziecko przejmuje od dorosłych wzorce i role społeczne. Odpowiednie relacje w domu z pewnością pomagają dziecku wejść do grupy rówieśniczej w przedszkolu czy szkole. Podczas zabawy widać, że dzieci łączą się w pary lub w mniejsze i większe grupy. W grupie szkolnej dzieci są pod okiem nauczyciela, który wprowadza określone zasady i reguły. Taka postawa nauczyciela zachęcająca do pozytywnych zachowań i nawiązywania dobrych kontaktów z rówieśnikami sprzyja uczeniu się zgodnego współżycia w grupie. Dziecko, które aktywnie uczestniczy w życiu grupy, zaczyna dostrzegać, jak wiele daje mu ta grupa, jak wiele potrzeb może zaspokoić. Widzi, że dzięki grupie jest popularny, uzyskuje jakąś pozycję. Można zaobserwować takie pozytywne interakcje, jak na przykład wzajemne pomaganie sobie przy różnych czynnościach. Negatywne relacje między dziećmi, kończące się konfliktem, najczęściej wynikają z zazdrości lub chęci osiągnięcia jakiegoś innego celu. Grupa rówieśnicza, rodzice, nauczyciele odgrywają niezastąpioną rolę w procesie uspołecznienia.

**Funkcja opiekuńcza** „ma być realizowana w postaci rozszerzonej. Znajduje to wyraz głównie w roztaczaniu stałej i kompetentnej opieki nad warunkami do nauki dzieci, na diagnozowaniu i wyrównywaniu braków spowodowanych opóźnieniami w ich rozwoju psychofizycznym, braków środowiska rodzinnego i rówieśniczego, na zapobieganiu i usuwaniu wszel-

kich zagrożeń rozwojowych, zdrowotnych i cywilizacyjnych w stosunku do dzieci” (Kawula, 2001).

Przedszkole i szkoła to często pierwsze miejsca dla dziecka, gdzie spędza czas z dala od domu i rodziców. W związku z tym funkcja opiekuńcza niewątpliwie zapewnia wsparcie emocjonalne, zrozumienie ze strony nauczycieli oraz empatię, akceptację pokierowaną ku dziecku i dla dziecka.

„Pedagogika opiekuńcza zwraca uwagę na emocjonalny aspekt działalności opiekuńczej. Pojęciem, które zawiera w sobie silny ładunek emocjonalny, jest postawa opiekuńcza wobec dziecka jako pochodna idei dobra dziecka i jego praw. Postawa opiekuńcza stanowi cechę charakteru. Polega ona na stałej gotowości do podejmowania czynności opiekuńczych w sytuacji zagrożenia, zwłaszcza krzywdy dziecka. Wynika z wrażliwości i zdolności współdziałania (empatii)” (Jundziłł i Pawłowska, 2008).

W pracy zatytułowanej „Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska” autorzy wskazują, że fundamentalne znaczenie dla w pełni efektywnego sprawowania opieki ma rozpoznawanie potrzeb opiekuńczych. Dzięki temu zostają określone nie tylko samo pojęcie odpowiednich czynności opiekuńczych, ale również ich treść, zakres, intensywność oraz kierunek. Ponadto konieczne jest poznanie aktualnych potrzeb ludzkich, co staje się podstawowym krokiem do określenia, czy i w jakim stopniu te potrzeby są zaspokojone (Kawula i in., 1980).

Ta funkcja stanowi zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków do nauki, rozwoju i bezpiecznego przebywania w środowisku szkolnym. W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zajmuje kluczowe miejsce z uwagi na stworzenie dzieciom bezpieczeństwa, by mogły się uczyć nowych rzeczy. Budowanie relacji z grupą rówieśniczą oraz rozwijanie umiejętności społecznych klasują się również w tej funkcji. Wspieranie rozwoju dziecka następuje we wszystkich możliwych aspektach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. Dostosowanie metod pracy i działań powinno być tożsame z indywidualnymi potrzebami każdego dziecka oraz jego umiejętnościami. Nauczyciel powinien stanowić źródło wsparcia dla jednostki w radzeniu sobie z emocjami związanymi z nauką oraz interakcjami społecznymi. Tworzenie przyjaznej atmosfery sprzyja więzi społecznej, a co za tym idzie, wzajemnej akceptacji oraz współpracy między uczniami i nauczycielem.

### **Funkcja kulturalna**

Pojęcie „kultura” jest bardzo szeroko rozumiane, gdyż obejmuje całość kształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości. Zadaniem szkoły jest umożliwienie młodemu człowiekowi wrastanie w kulturę w toku całej

edukacji. Szkoła oferuje nie tylko kontakt z ogólnodostępnymi materiałami w obszarze literatury, teatru, kina, muzyki, malarstwa, rzeźby czy architektury tylko na lekcjach, ale także oferuje bogate formy pracy pozalekcyjnej, takie jak koła rozwijające zainteresowania, wyjazdy do teatru i kina, odwiedzanie wystaw, liczne wycieczki, eksponowanie prac dzieci we własnej szkole lub poza nią. Można stwierdzić, że szkoła nie tylko wprowadza swoich wychowanków w świat wartości kulturowych, ale uczy ich rozumienia i korzystania z nich w życiu.

Dziecko, któremu od najmłodszych lat stwarza się warunki do obcowania z kulturą, oczywiście poprzez zabawę, lepiej rozwija się emocjonalnie, społecznie i lingwistycznie. Rodzice również zauważają dodatni wpływ kultury na rozwój dziecka. Obecnie muzea, teatry, filharmonie czy opery nie są nastawione jedynie na dorosłych odbiorców. Coraz częściej oferują specjalne programy dostosowane pod względem treści i otoczenia dla najmłodszych, adresując swoje propozycje dla zorganizowanych grup szkolnych.

Wychodząc od zmodyfikowanej nieco dla potrzeb pedagogiki społecznej teorii potrzeb Masłowa, A. Kamiński do potrzeb podmiotowych zaliczył potrzeby bezpieczeństwa, afiliacji, uznania, a także samourzeczywistnienia, wiedzy, piękna i twórczości. Potrzeby przedmiotowe to zobiektywizowany świat rzeczy (przedmiotów, wytworów), takich jak: książka, płyty z nagraniami muzyki, placówki kulturalne, także znaki (symbole) oraz wzory zachowań, które ten „świat” rzeczy zawiera lub do których aspiruje.

Wszystkie wyżej wymienione „przedmioty świata” mogą pełnić funkcje zaspokajania potrzeb psychospołecznych dla jednostek lub całych grup w bardzo różny sposób. Dla jednych dany film, książka czy przedstawienie teatralne mogą służyć do zaspokajania różnych potrzeb psychospołecznych. Jedni mogą traktować tę samą rzecz jako źródło doznań estetycznych, a inni jako zaspokojenie potrzeby poznawczej. Tak więc udział w przedstawieniu teatralnym może być dla jednostki sposobem spędzenia czasu wolnego, spotkania się z przyjaciółmi lub zaspokojenie potrzeby wiedzy, np. poprzez opanowanie tekstu sztuki (Kawula i in., 1980).

W „Pedagogice kultury w zarysie” możemy przeczytać, że „kultura to całokształt wartości, to świat ducha, który rozumiemy. I to stanowi podstawowe zadanie humanistyki. Ów świat wytworów kultury to trzecia odrębna rzeczywistość, obok świata natury i świata ludzkich przeżyć, czyli rzeczywistości psychologicznej” (Gajda, 2006).

Pracownicy kultury, a zwłaszcza pedagodzy, którym zależy na osiągnięciu pozytywnych rezultatów w sferze wychowawczej, powinien opierać się na wynikach badań empirycznych z zakresu kultury. Dzięki temu możliwe

jest właściwe rozpoznawanie potrzeb osób i całych grup społecznych, do których będą adresowane odpowiednie działania (Kawula i in., 1980).

Funkcja kulturalna obejmuje wiele celów oraz działań, które wskazują na wprowadzanie jednostki w świat kultury, tradycji, sztuki, a także dziedzictwa narodowego. Odgrywa zatem dość istotną rolę w rozwijaniu świadomości kulturowej względem uczniów. Szkoła oraz przedszkole zapewniają swoim podopiecznym pełen wachlarz możliwości uczestniczenia w kulturze oraz jej poznawanie. Organizując wszelkiego rodzaju wydarzenia mające na celu zdobywanie wiedzy o świecie, ale także o „naszych małych ojczyznach”, przyczynia się do rozwijania kreatywności, zamysłów dzieci w działaniu, ponieważ dzieci uczą się komunikacji, empatii, szacunku poprzez wspólny taniec, śpiew czy kontynuację tradycji i zwyczajów w danej społeczności. Tożsame z tą funkcją są przeżycia i refleksje nadające tło kulturowym doświadczeniom. Przekazywanie wiedzy o sztuce, tradycjach, dziełach pozwala lepiej zrozumieć walory dziedzictwa kulturowego.

Wyżej wspomniana funkcja w procesie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zasługuje na miano „przekazywania wartości wyższych” w ujęciu przygotowania młodych ludzi do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie oraz do postępu cywilizacyjnego, a także do akceptacji wielokulturowej. Poszerzając horyzonty uczniów, stwarzajmy coraz to więcej sytuacji do bezpośredniego poznawania dorobku kulturowego.

## **4. Metodologiczne podstawy badań własnych**

Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie informacji, jakie funkcje według nauczycieli są najważniejsze, a jakie zaniebdywane w procesie nauczania i uczenia się. Zastosowano technikę ankiety. Kwestionariusz składał się z 3 pytań. Badani mogli wskazywać więcej niż jedną odpowiedź. Ankieta była anonimowa. Raport badań może być zarysem poglądu nauczycieli i opiekunów na istotę pełnionych funkcji w kształtowaniu młodego człowieka.

Sformułowanie problemu badawczego opierało się na zadaniu pytań ankietowanym w sposób następujący:

1. Jaka funkcja spośród wymienionych według Pani jest najważniejsza w pracy z dziećmi?
2. Jaka jest zaniebdywana?
3. Dlaczego ankietowany dokonał takiego wyboru? Obrona stanowiska.

W głównym problemie badawczym postawiono hipotezę główną, która zakłada, że wszystkie wybrane funkcje mają kluczową rolę w procesie edukacyjnym na wszystkich szczeblach nauczania.

## Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej

Badania przeprowadzono w lubelskich żłobku, przedszkolu i szkole podstawowej w klasach I-III na przełomie października i listopada 2022 roku. W badaniach brało udział po 10 osób z każdej placówki. Byli to wykwalifikowani opiekunowie oraz nauczyciele. Z danych empirycznych wynika, iż wszyscy nauczyciele (100%) posiadają wyższe wykształcenie magisterskie.

Rama interpretacyjna problemu badawczego w poszczególnych placówkach przedstawiała się w sposób następujący:

Ankietowani, którzy podjęli pracę jako opiekunowie w żłobku, spośród wymienionych wskazali najważniejsze: funkcję opiekuńczą (w znacznej mierze), kształcącą i wychowawczą. Oto interpretacje wybranych stanowisk ankietowanych:

- *„Najważniejsze funkcje to wychowawcza i kształcąca. Pozostałe też są ważne oczywiście. Rozwój społeczny, międzyludzki uczy otwartości na drugiego człowieka, komunikacji, podejmowania decyzji. Funkcja wychowawcza i kształcąca towarzyszy dzieciom przez całe życie. Człowiek nawet dorosły ciągle się czegoś uczy, coś poznaje i to trzeba ciągle utrzymywać. Funkcja opiekuńcza to wrażliwość, poczucie bezpieczeństwa. Jeśli dzieci mają dobrą opiekę w domu, mają poczucie bezpieczeństwa i miłości – to nie będą wtedy wystraszone, zamknięte, nieufne, strachliwe”.*
- *„Uważam, że najważniejsza w pracy z dziećmi jest funkcja wychowawcza, ponieważ jest ona związana z kształceniem postaw i tożsamości dziecka. Dzięki funkcji wychowawczej dziecko w późniejszym okresie potrafi się odnaleźć w społeczeństwie oraz w pełnieniu różnych ról społecznych”.*
- *„Najważniejszą funkcją spośród wymienionych według mojej oceny jest funkcja opiekuńcza, ale przy dużej ilości dzieci w grupie, a małej ilości osób opiekujących się dziećmi często jest zaniedbywana”.*
- *„Za najważniejszą funkcję w pracy z dziećmi uważam wychowawczą, ponieważ poprzez tę funkcję wspieramy rozwój wychowawczy wraz z rodzicami dzieci. Natomiast za zaniedbywaną funkcję kulturalną, ponieważ dzieci nie mają dostępu do miejsc związanych z kulturą (może to być związane np. z miejscem zamieszkania, tj. wieś)”.*

Z przeprowadzonych badań wynika, iż opiekunowie, którzy podjęli pracę w żłobku, uznali funkcję opiekuńczą za najważniejszą, gdyż opowiedziało się za nią 75% ankietowanych, 20% wybrało funkcję wychowawczą, a 5% z nich – kształcącą. W znacznej mierze, bo aż 65% uznało, że funkcja

kulturalna jest najbardziej zaniedbywana, natomiast 35% nie zadeklarowało żadnej odpowiedzi w związku z najbardziej zaniedbywaną funkcją w pracy z dziećmi.

Problem badawczy opierający się na wyżej przedstawionych pytaniach miał odzwierciedlenie również w jednej z placówek przedszkola w województwie lubelskim. Funkcje wychowawcza, społeczna i kształcąca zostały wskazane przez nauczycieli jako wiodące prym w procesie nauczania i uczenia się. Natomiast w głównej mierze funkcja kulturalna stała się w mniemaniu ankietowanych najbardziej zaniedbywaną. Dokonany wybór nauczycieli potwierdziły następujące wypowiedzi:

- *„Według mnie najważniejsza jest funkcja społeczna, ponieważ przebywanie z rówieśnikami daje dzieciom możliwość rozwoju w każdej sferze”.*
- *„Najważniejszą funkcją w pracy z dziećmi jest funkcja wychowawcza, ponieważ wspomaga dzieci w całościowym ich rozwoju”.*
- *„Najważniejsza funkcja w pracy z dziećmi to przede wszystkim funkcja wychowawcza. To ona wspomaga dzieci we wszystkich rodzajach aktywności: społecznej, językowej, poznawczej i ruchowej. To przedszkole umożliwia dziecku optymalny start do podjęcia nauki w szkole. Uczy przede wszystkim tolerancji i empatii”.*
- *„Za najważniejszą funkcję uznaję funkcję społeczną. Ma ona znaczący wpływ na holistyczne odkrywanie świata małego człowieka”.*
- *„Najważniejszą funkcją jest funkcja kształcąca. Działalność dziecięca, kształtowanie na wszystkich płaszczyznach pozwala nabyć określone kompetencje fizyczne, intelektualne i emocjonalne”.*
- *„Zaniedbywaną funkcją w pracy z dziećmi jest z pewnością funkcja kulturalna, ponieważ realizujemy ją we własnym zakresie podczas zajęć, ze zdjęć, filmów, pieśni itp.”.*
- *„Za zaniedbywaną uważam funkcję kulturalną z powodu ograniczonych możliwości różnych instytucji”.*
- *„Ograniczony dostęp do instytucji kulturalnych współpracujących z przedszkolami powoduje zaniedbywanie tej funkcji”.*

Jak wynika z przeprowadzonych badań, nauczyciele edukacji przedszkolnej uznali, iż najważniejszą funkcją w ich pracy z dziećmi jest funkcja wychowawcza, ponieważ 55% respondentów opowiedziało się za tą funkcją, 35% zadeklarowało funkcję społeczną, a 10% – kształcąca. W znacznej mierze badani wskazali funkcję kulturalną za najbardziej zaniedbywaną, bo aż 90% ankietowanych, natomiast 5% nie udzieliło na to pytanie żadnej odpowiedzi.

Aby móc dokonać analizy wyników badań, przedstawię wybrane wypowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej:

- „Wszystkie wymienione funkcje są bardzo ważne, by zapewnić pełny rozwój całej osobowości dziecka”.
- „Najważniejsza: wychowawcza, ponieważ w wychowaniu można mówić o rozwoju ucznia, gdy stale rozszerza się jego sfera samodzielności. Chodzi o to, aby dziecko poznało samego siebie, swoje słabe i silne strony, własny charakter. Społeczna – funkcjonowanie w grupie, zespole, klasie. Kształcząca, ponieważ następuje wprowadzenie ucznia w prawidłowe, samodzielne myślenie”.
- „Najważniejszą funkcją jest wychowawcza, dlatego, że szkoła ma w swoich zadaniach oprócz dydaktyki wychowanie młodych ludzi, a w szkole spędzają dużą część czasu”.
- „Zaniedbywana jest funkcja kulturalna. W dużej mierze dlatego, że dotyczy potrzeb wyższych, a dzieci, z którymi pracujemy, często nie mają zaspokajanych potrzeb podstawowych. Środowisko, z którego wywodzą się dzieci, jest bardzo różnorodne”.
- „Najbardziej zaniedbywaną funkcją jest funkcja kulturalna ze względu na wysokie koszty związane z jej realizacją”.
- „Zaniedbywana – kulturalna – rzadko są wycieczki w miejsca kultury z powodu dużej ilości materiału do zrealizowania”.
- „Nie uważam, iż któraś z wyżej wymienionych funkcji jest zaniedbywana. Każda z nich jest realizowana w różnym stopniu w zależności od wieku dzieci oraz ich potrzeb i możliwości (umiejętności) uczenia się”.

Biorąc pod uwagę udzielone odpowiedzi nauczycieli klas I-III, można stwierdzić, że 60% ankietowanych uznało funkcję wychowawczą za najważniejszą, 16% zadeklarowało, iż jest to funkcja społeczna, 10% opowiedziało się za funkcją kształcąca, a 14% uznało, że żadna z tych funkcji nie jest zaniedbywana. Badani jednomyślnie wskazali (100% ankietowanych) funkcję kulturalną za najbardziej zaniedbywaną z uwagi na wiele występujących czynników.

## 5. Analiza wyników badań

Przeprowadzone badania pozwoliły poznać stanowisko nauczycieli w wybranych placówkach dotyczące określonych funkcji. Badani opiekunowie dzieci i nauczyciele wyróżnili kilka z nich.

Ankietowani opiekunowie dzieci w żłobku wyróżnili następujące funkcje, które według nich są najważniejsze, a mianowicie: funkcja opiekuńcza, wychowawcza i kształcąca. Opiekunowie w wyborze określonych funk-

cji kierowali się przesłankami, iż dzieci w tym przedziale wiekowym nie są w stanie same zaspokoić swoich podstawowych potrzeb. Zapewnienie bezpieczeństwa, okazanie empatii i zrozumienia dla niektórych zachowań dzieci w tym wieku stały się wyznacznikiem dla opiekunów. Dziecko, „wychodząc z domu”, skierowane w konkretne środowisko rówieśnicze ma zaplecze wychowania pochodzące od rodziców, a rolą opiekunów jest wspieranie ich w przekazywaniu pierwszych wartości, zachowań, umiejętności. To w szczególności od rodziców, rodziny, zależy, jak zostanie pokierowane dziecko w życiu, jakich pierwszych cech nabędzie. Opiekunowie są kolejnymi osobami w życiu dziecka, którzy tylko będą kontynuować już wypracowane schematy, zachowania oraz wspólnie z rodzicami będą podążać tą samą ścieżką. Badani wskazali funkcję kulturalną i poniekąd opiekuńczą za najbardziej zaniedbywaną. Ich wypowiedzi odnosiły się do tego, iż brak dostępu do wydarzeń kulturalnych ze względu na miejsce zamieszkania wychowanków mogłoby być znaczące i może się przyczynić do zaniedbywania tejże funkcji.

Opinie badanych respondentów w placówce przedszkolnej wskazują za najważniejsze w pracy z dziećmi następujące funkcje: wychowawczą, społeczną i kształcącą. Wypowiedzi badanych wskazują, iż nauczyciele dużą wagę w swojej pracy przywiązują do znaczących czynności, które pomagają odkrywać świat młodych, małych ludzi. Nauczyciel daje swoim wychowankom pełen wachlarz możliwości, by każdy obszar dziecka był w pełni wspomagany. Poznawanie świata, prawidłowych zachowań oraz wzorców zapewnia dzieciom ich wszechstronny rozwój. Wybrane funkcje, które wskazali ankietowani, są ściśle powiązane ze sobą, ponieważ nauczyciel jako refleksyjny praktyk stwarza możliwości dzieciom ku zdobywaniu wiedzy oraz umiejętności krytycznego myślenia, które uznawane jest za kompetencję XXI wieku. Holistyczne podejście do poznawania świata przez ucznia ma dla jego rozwoju olbrzymie znaczenie.

Natomiast funkcja, która według ankietowanych stała się najbardziej zaniedbywana, odnosi się do kultury. W sposób znaczący nauczyciele wskazali ją jako „nieдоступną” dla jednostki. Przyczyną takiej decyzji były dość duże koszty organizacyjne, ograniczony dostęp do instytucji z uwagi na zamieszkanie poza miastem.

Uzyskane wyniki badań w szkole podstawowej w klasach I-III również w sposób klarowny rzucają światło na najważniejsze funkcje w pracy z dziećmi według nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Są to: funkcje wychowawcze, społeczne i kształcące. Ankietowani przy wyborze funkcji kierowali się wszechstronnym wsparciem rozwoju dziecka, poszerzaniem

jego strefy samodzielności. Funkcjonowanie w grupie znacząco wpływa na komunikację, zdolność do rozwiązywania problemów lub konfliktów między rówieśnikami, a co za tym idzie, z innymi ludźmi. Wpływa też na umiejętność dostosowania się do zmieniających się warunków tudzież sytuacji napotkanych przez uczniów. Badani przytaczali rolę poszczególnych funkcji również w kontekście samodzielnego myślenia, zdolności do dyskusji, oceny, obrony danego stanowiska, kreatywnego oraz krytycznego myślenia. Jako funkcję zaniedbywaną, podobnie jak poprzedni ankietowani, wskazali funkcję kulturalną. Znaczące dla tej funkcji stało się zaspokajanie potrzeb podstawowych u dzieci oraz środowisko, z którego oni pochodzą. Kolejną przeszkodą była duża ilość materiału, która kolidowała z realizacją dodatkowych zadań mających na celu poznanie kultury oraz duże koszty organizacyjne z tym związane.

## **6. Wnioski z badań**

Wyniki przeprowadzonych badań dostarczyły wiedzy na temat tego, jakie funkcje preferują opiekunowie dzieci oraz nauczyciele w pracy z nimi. Analizując wyniki, można stwierdzić, iż ogromne znaczenie w procesie edukacyjnym odgrywa nauczyciel jako mentor oraz jego uczeń/podopieczny.

Opieka i wychowanie są obecne od zawsze, adekwatne do czasów, w których żyją rodzice i ich dzieci, wychowawcy i ich wychowankowie. Jednak dzisiejsze wychowanie wydaje się być trudniejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Stosunkowo niedawno jako społeczeństwo przyjęliśmy odpowiedzialność nie tylko materialną i opiekuńczą za swoje dziecko, ale również za jego rozwój i emocje, aby móc kształtować samodzielnego, myślącego i czującego człowieka. Minęły już czasy, gdy dziecko było traktowane tylko jako ręce do pracy oraz zaspokojenie potrzeb rodzica i społeczeństwa. Dlatego tak ważne jest, abyśmy rozumieli nie tylko, jakie zadania stawia przed nami rodzicielstwo lub praca nauczyciela czy pedagoga, ale również jaką drogą każdy z nas osiągnie cel, co więcej, my, w przeciwieństwie do naszych rodziców i dziadków, mamy przed sobą wiele dróg.

Z jednej strony jesteśmy bardziej świadomi naszej siły sprawczej, z drugiej jednak borykamy się ze zmorą dzisiejszej rzeczywistości, mianowicie brakiem czasu i zagubieniem się w nowoczesnych technologiach, co powoduje, że żyjemy obok siebie zamiast wspólnie z innymi ludźmi. Można zauważyć zubożenie na los i potrzeby innych ludzi, nawet w naszym najbliższym otoczeniu. Nie każdy zdaje sobie sprawę, że współczesny czło-

wiek potrzebuje drugiego człowieka bardziej niż kiedykolwiek wcześniej. Dlatego tak ważne jest dziś wychowanie młodego człowieka w duchu humanizmu, ukazywanie mu prawdziwych wartości, dawanie dobrego przykładu, wskazywanie właściwych autorytetów. Zarówno opieka, jak i wychowanie, obok edukacji, są niezwykle istotne w procesie kształtowania młodego człowieka, ponieważ przeplatają się wzajemnie i uzupełniają.

Pedagodzy są zgodni co do integralności wszystkich funkcji. Mimo że opieka nie jest tożsama z wychowaniem, to nie da się zaprzeczyć, że wychowanie jest zależne od stopnia zaspokojenia określonych potrzeb opiekuńczych dziecka, a opieka z kolei zależy od zakresu realizacji zadań wychowawczych. Wychowanie ma na celu wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te dotyczą zarówno celów poznawczych, a więc poznania rzeczywistości i umiejętności oddziaływania na nią, jak i strony emocjonalno-motywacyjnej, czyli kształtowania stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, systemu wartości i celu życia. Jednak ważna jest interakcja w procesie edukacyjnym, ponieważ jest skuteczniejsza, gdy sprzyja zaktywizowaniu i usamodzielnieniu wychowanka, oraz gdy obu stronom zależy na dalszych kontaktach. Jeśli nie zaistnieje interakcja, to proces edukacji i wychowania stanie się jednokierunkowym oddziaływaniem, prowadzącym do instrumentalnego traktowania wychowanka. Interakcyjny charakter wychowania stawia szczególnie wysokie wymagania również przed nauczycielem. Skuteczność procesu edukacyjnego jako procesu interakcji zależy nie tylko od wyzwolenia aktywności wychowanka, lecz w niemałym stopniu także od tego, co jest w stanie zaoferować mu wychowawca. Obecnie można zaobserwować zafascynowanie kulturą Zachodu i niedocenywanie wartości kultury narodowej. Niezwykle ważna jest tu rola szkoły, która zaczynając już od nauki czytania i pisania, wprowadza młodego człowieka w świat wiedzy umożliwiającej poznawanie świata kultury. Obcowanie z kulturą kształtuje wyobraźnię, poszerza horyzonty, uwrażliwia na potrzeby innych i uczy konkretnych postaw. Świadome zaznajamianie dziecka ze sztuką już od najmłodszych lat ma ogromny wpływ na to, kim dana osoba będzie w dorosłym życiu. Nauczyciele, wprowadzając dzieci w świat twórczości literackiej, artystycznej, intelektualnej czy religijnej, dają podstawy do rozumienia tradycji, kształtowania wrażliwości, preferencji, wartości estetycznych i intelektualnych oraz tworzenia swojej tożsamości.

## Bibliografia

- [1] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1: A-F* / [red. nauk. i przewodn. kom. red. Tadeusz Pilch]. Warszawa: Żak, cop. 2003. 8/2017/49.
- [2] Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Impuls.
- [3] Jundziłł, E., Pawłowska, R. (2008). *Pedagogika opiekuńcza przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- [4] Kawula, S. (2001). *Pedagogika społeczna dokonania-aktualność-perspektywy*. Toruń.
- [5] Kawula, S., Dąbrowski, Z., Gałaś, M. (1980). *Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- [6] Okoń, W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- [7] Poplucz, J. *Funkcje nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły*. Chowana, 2, 1998.



*Daria Gregorowicz\**

## **Motywacja do osiągnięć jako predyktor a nadzieja na sukces i radzenie sobie ze stresem adolescentów wobec egzaminu dojrzałości (Matura 2023)**

*Achievement motivation as a predictor vs. hope  
for success and adolescents' stress management  
in the face of the high school exit exam  
(Baccalaureate 2023)*

\*Lubelska Akademia WSEI, ORCID: 0000-0003-4973-1798

### **Streszczenie**

Matura stanowi wyzwanie zarówno dla uczniów liceum, jak i technikum. Zmieniające się zasady matury, różne wymagania dla typu szkoły oraz wydłużony o rok program nauki mogą wpływać na motywację maturzystów. Celem podjętych badań była odpowiedź na postawiony problem badawczy: Czy motywacja do osiągnięć uczniów liceum i technikum ma znaczenie dla ich nadziei na sukces

### **Abstract**

*Baccalaureate is a challenge for both high school and technical school students. The changing rules of the baccalaureate, differing requirements for the type of school, and a year-long extended program of study can affect the motivation of high school graduates. The purpose of the research undertaken was to answer the research problem posed: Does the achievement motivation of high school and*

oraz radzenia sobie ze stresem wobec egzaminu dojrzałości? Badanie zostało przeprowadzone w dwóch szkołach średnich – liceum oraz technikum. Objęto 77 osób, znajdujących się w przedziale wiekowym 18–20 lat. W celu oceny poziomu ogólnej motywacji do osiągnięć wykonano badanie za pomocą Kwestionariusza do Mierzenia Motywacji Osiągnięć. Do pomiaru siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań wykorzystano Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS) autorstwa M. Łaguna, J. Trzebiński i M. Zięba (2005). Natomiast do zdiagnozowania stylów radzenia sobie ze stresem wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS) autorstwa N. S. Endler, J. D. A. Parker (2020). Uzyskane wyniki wskazują, że zmieniające się zasady matury, różne wymagania dla typu szkoły oraz wydłużony o rok program nauki nie stanowią głównego czynnika wpływającego na motywację maturzystów. Wśród badanych maturzystów nie ma osób o niskiej motywacji. Zaobserwowano brak związku pod względem ogólnego poziomu motywacji do osiągnięć oraz nadziei na sukces i wymiaru radzenia sobie w sytuacjach stresowych uczniów technikum. Wśród uczniów liceum występuje tendencja do zidentyfikowania problemu, który jest źródłem doświadczanego

*technical school students matter for their hopes of success and the ir coping with stress in the face of the high school graduation exam? The study was conducted in two high schools - a high school and a technical school. A total of 77 subjects, in the age range of 18 - 20 years, were covered. In order to assess the level of overall achievement motivation, a survey was performed using the Questionnaire for Measuring Achievement Motivation for Achievement. To measure the strength of the expectation of positive effects of one's actions, the Hope for Success Questionnaire (KNS) by M. Laguna, J. Trzebinski and M. Zięba (2005). On the other hand, the Coping in Stressful Situations Questionnaire (CISS) by N. S. Endler, J. D. A. Parker (2020) was used to diagnose coping styles. The results indicate that the changing rules of the baccalaureate, different requirements for the type of school and a one-year extended program of study are not the main factors affecting the motivation of high school graduates. Among the surveyed high school graduates, there are no people with low motivation. A lack of relationship was observed in terms of the overall level of achievement motivation and hope for success and the dimension of coping with stressful situations of technical school students.*

stresu, a następnie rozwiązanie go. Widoczna jest stała preferencja licealistów do przejawiania pozytywnych motywacji i przekonań.

*Among high school students, there is a tendency to identify the problem that is the source of the stress experienced, and then solve it. A consistent preference among high school students for manifesting positive motivations and beliefs is evident.*

**Słowa kluczowe:** motywacja osiągnięć, nadzieja na sukces, radzenie sobie ze stresem, maturzyści, szkoła średnia, matura

**Keywords:** *achievement motivation, hope for success, stress coping, high school graduates, high school, high school diploma*

## 1. Wprowadzenie

W ostatnich latach zrobiono wiele, by unowocześnić i udoskonalić polską edukację. Szeroko zakrojone badania systemu oświaty, praca wielu ośrodków badawczych oraz licznej rzeszy pracowników naukowych i kulturalnych, a także ogólna dyskusja społeczna na temat optymalnych rozwiązań dla krajowego systemu oświaty ma na celu stworzenie nowego modelu szkoły i najsprawniej funkcjonującego systemu edukacji i wychowania. Konieczność tych działań generalnie wynika z kierunku i tempa zmian cywilizacyjnych, w których uczestniczy nasz kraj. Postęp techniczny i rozwój kulturowy wymagają dostosowania wszystkich elementów struktury społecznej do wysokich i stale rosnących wymagań światowego rytmu cywilizacyjnego. Ogniwem decydującym o poziomie edukacyjnym i kulturalnym każdego społeczeństwa jest edukacja: jej jakość, powszechność i skuteczność. Przemiany polityczne oraz społeczno-gospodarcze w Polsce po 1989 roku nie ominęły sektora edukacji (Szymczak, 2013, za: Babiarz, 2005).

Pojawiły się nowe, nieznane dotąd zjawiska (m.in. powstanie prywatnych szkół, także wyższych, powstawanie wyższych szkół zawodowych, samofinansowanie uczelni, wprowadzenie opłat za studia). Od 1990 r. rola edukacji w określaniu szans na rynku pracy stale i znacząco wzrasta. W związku ze zmianami gospodarczymi zwiększył się popyt na wiedzę i umiejętności, na kreatywność i na pracę koncepcyjną. Wykształcenie wyższe, przynajmniej w teorii, zmniejsza ryzyko bezrobocia, chroni przed niemożnością znalezienia i utraty pracy (Szymczak, 2013, za: Zielińska i Papiór, 2003).

Warto zwrócić uwagę na dotychczasowe badania w tym zakresie.

Przeprowadzono badania skupiające się na kwestii wpływu porównań społecznych na samoocenę i motywację osiągnięć wśród uczniów klas maturalnych. Wykazano, iż wpływ ten wystąpił zgodnie z przyjętymi założeniami dla każdej z grup. Porównanie społeczne do ucznia szczególnie uzdolnionego wpływało negatywnie na samoocenę i motywację osiągnięć. Z kolei porównanie do ucznia odnoszącego gorsze wyniki dawało przeciwny efekt: pozytywny wpływ na samoocenę i motywację osiągnięć. Zaobserwowano również różnice płciowe pod względem ogólnego poziomu samooceny, wyłaniając uczennice jako posiadające niższą samoocenę od uczniów. Niezależnie od płci wykazano także ogólną, silną, pozytywną korelację między poziomem samooceny a poziomem motywacji osiągnięć uczniów (Kosmal, 2020).

Doniesienia z badań, których przedmiotem były aspiracje edukacyjne maturzystów oraz ich związek z osiągnięciami szkolnymi, wskazują że uczniowie przejawiają wysokie aspiracje długoplanowe związane z planowanym poziomem wykształcenia, niższe aspiracje aktualistyczne dotyczące bieżących osiągnięć oraz najniższe dążenia samokształceniowe. Wysokie aspiracje edukacyjne sprzyjają uzyskiwaniu wyższych osiągnięć szkolnych. Najkorzystniejszy wpływ na wyniki szkolne mają aspiracje samokształceniowe, które jednak w badanej grupie były najniższe (Ogrodnik, 2017).

Badania prezentujące dotychczasowe czynniki mające wpływ na wzięcie przez uczniów odpowiedzialności za własne uczenie się matematyki, wskazują, że najbardziej motywującym do uczenia się matematyki czynnikiem jest osobisty sukces ucznia. Czyli widoczne efekty jego pracy. Bardzo ważną rolę motywacyjną odgrywa też nauczyciel matematyki dysponujący bogatym warsztatem pracy. Nowoczesne technologie, mimo swej niewątpliwej użyteczności, mają niewielki wpływ na motywowanie uczniów do uczenia się matematyki. Na uwagę nauczycieli zasługują natomiast samodzielne rozwiązywanie zadań przez uczniów oraz wspólne rozwiązywanie zadań w małych grupach (Szwed, 2017).

Inne z badań oparte były na analizie aspiracji zawodowych, ich poziomów i uwarunkowań dla młodych ludzi, którzy przygotowują się do dorosłego życia, do wyboru zawodów i ich reprezentacji na rynku pracy. Badanie wykazało, że różne programy edukacyjne dawały różne wyniki wiedzy uczniów, zgodnie z tymi wskaźnikami dokonano porównania wpływu tych różnic na poziom aspiracji zawodowych uczniów, opisano stan faktyczny powstałej sytuacji (Jędrzejczak, 2020).

Natomiast badania na absolwentach szkół ponadgimnazjalnych wykazały, że młodzież ma wysokie aspiracje edukacyjne i zawodowe. Posiada również cechy nowoczesnej osobowości, co jest warunkiem sine qua non modernizacji peryferii. W związku z tym można przyjąć, że pogranicze może liczyć na endogeniczne źródła zmian społeczno-kulturowych (Długosz, 2009).

Egzamin dojrzałości to ważny moment w życiu każdego młodego człowieka. Stanowi granicę, po przekroczeniu której nabyte umiejętności społeczne i osiągnięcia edukacyjne wpływają na rozbudzenie aspiracji zawodowych i pozwalają na świadome podejmowanie decyzji o przyszłej drodze życiowej (Jędrzejak, 2020). Egzamin maturalny 2023 przeprowadzony będzie w dwóch formułach – 2023 i 2024. Formuła 2023 dla absolwentów 4-letniego liceum (od 2023 r.) i 5-letniego technikum (od 2024 r.). W stosunku do dotychczasowego rozporządzenia nowa regulacja w sprawie egzami-

nu maturalnego wprowadza zmiany, co może wpłynąć na odczuwany przez uczniów stres i radzenie sobie z nim, motywację do osiągnięcia celu, a także nadzieję na sukces. W tym celu podjęto badanie, którego celem było określenie społecznych i psychologicznych czynników warunkujących postawy młodych dorosłych wobec egzaminu.

## **2. Motywacja osiągnięć**

Motywacja osiągnięć jest związana z czynnikami, które motywują jednostkę do podjęcia działań prowadzących do osiągnięcia celu. Czynniki te mogą być zewnętrzne lub wewnętrzne, w zależności od osoby i zadania. Mowa tu o motywacji zewnętrznej, która zmusza człowieka do działania pod wpływem nacisku zewnętrznego lub ze względu na jakieś zewnętrzne nagrody, oraz motywacji wewnętrznej, która skłania jednostkę do działania dla samej przyjemności wykonania. W pierwszym przypadku osoba wykonuje określone zadanie za określoną opłatą, co jest wynikiem jego rozwiązania. W przypadku motywacji wewnętrznej nagrodą jest przyjemność płynąca z rozwiązania tego zadania (Bańka, 2016, za: Aronson i in., 1997).

W latach 30. XX wieku Henry Murray jako pierwszy zaczął badania nad osiągnięciami jako czynnikiem motywującym człowieka. W swojej pracy rozwinął koncepcję poziomu aspiracji wprowadzoną przez Kurta Lewina (Wojtukiewicz, 2019, za: Bańka, 2016). Murray scharakteryzował motywację osiągnięć jako robienie czegoś, kontrolowanie ludzi, pomysłów i przedmiotów, pokonywanie własnych słabości. Przekonywał, że satysfakcja jest nie tyle z osiągnięć, ile z dążenia do nich. Opracował pierwsze narzędzie do pomiaru poziomu aspiracji – Test Apercepcji Tematycznej (TAT). Choć jego badania nie doprowadziły do powstania nowoczesnych teorii motywacji osiągnięć, jego eksperymenty i badania kliniczne położyły podwaliny pod rozwój późniejszych koncepcji (Wojtukiewicz, 2019, za: Bańka, 2016).

Początkowo badania motywacji osiągnięć nie cieszyły się dużym zainteresowaniem. Największy rozkwit tej części psychologii zawdzięcza się Davidowi McClellandowi, który nazywany jest do dziś ojcem klasycznej teorii motywacji. Według niego motywacja osiągnięć to „dążenie do osiągnięcia możliwie wysokiego rezultatu czynności, wobec którego istnieje standard doskonałości i w związku z tym wykonanie tej czynności może zakończyć się sukcesem lub niepowodzeniem” (Wojtukiewicz, 2019 za: Sętkowski i Sitko, 2018; Sętkowski i Klinkosz, 2013). McClelland i jego współpracownicy stworzyli tzw. teorię trychotomii potrzeb, w której skupili się na potrzebach

wyższego rzędu według piramidy potrzeb Abrahama Maslowa i wyróżnili: potrzebę władzy, czyli pragnienie kontrolowania otoczenia i wywierania wpływu na innych; potrzebę afiliacji, związaną z poszukiwaniem towarzystwa innych osób i bliskości; a także potrzebę osiągnięć dotyczącą głównie samodoskonalenia się i realizacji zmierzonych celów. Uważał, że osoby o wysokiej potrzebie osiągnięć częściej angażują się w projekty wymagające odpowiedzialności, planowania konkretnych działań oraz kreatywności i innowacyjności (Wojtukiewicz, 2019, za: Karaś, 2003 i Collins i współ., 2004).

Jednym z najbardziej znanych uczniów McClellanda był John William Atkinson. Wprowadził pojęcie użyteczności sukcesu: im trudniejsze zadanie, tym większa wartość osiągnięcia przy wysokiej motywacji osiągnięć. Odkrył również, że osoby o wysokiej motywacji osiągnięć wybierają średnio trudne zadania, aby osiągnąć realistyczny cel i czują satysfakcję z wykonanej pracy. Z kolei osoby o niskiej motywacji osiągnięć preferują zadania bardzo łatwe, aby uniknąć ryzyka niepowodzenia, lub zadania bardzo trudne, aby łatwo usprawiedliwić porażkę (Wojtukiewicz, 2019, za: Franken, 2005).

Innym ważnym badaczem motywacji osiągnięć był Bernard Weiner, twórca teorii motywacji osiągnięć i teorii atrybucji emocjonalnej. W swoich badaniach skupił się głównie na przyczynach sukcesów lub porażek. Odkrył, że ludzie dzielą przyczyny zdarzeń na stałe, tj. trwałe, określone cechy wrodzone, i przypadkowe, tj. przypadkowe stany rzeczy. To, co człowiek postrzega jako przyczynę sytuacji, wpływa na jego samoocenę i wiarę we własne możliwości (Wojtukiewicz, 2019, za: Weiner, 1985). W swoich badaniach Weiner i jego zespół wykazali, że osoby o wysokiej motywacji osiągnięć częściej przypisują sukcesy okolicznościom wewnętrznym, a porażki przyczynom zewnętrznym. Z kolei osoby o niskiej motywacji osiągnięć mają tendencję do doszukiwania się przyczyn niepowodzeń w sobie (Wojtukiewicz, 2019, za: Winter, 2010).

Tradycyjne teorie motywacji osiągnięć koncentrowały się na dwóch rodzajach motywów: motyw mistrzostwa oraz motyw porównania z innymi. Oba motywy tworzą jedynie własne schematy percepcyjno-poznawcze i prowadzą do wyraźnie odrębnych modeli procesów i wyników. Z biegiem czasu to tradycyjne podejście do problemu motywacji osiągnięć uległo zmianie. W 1997 roku powstał trichotomiczny system motywacji osiągnięć, w którym motywacje do porównywania się z innymi zostały podzielone według osiągnięcia lub uniknięcia wyznaczonego celu. W ten sposób wyłoniły się dwie nowe grupy: motyw do wykonania zadania na takim samym lub wyższym poziomie niż inni oraz motyw do unikania wykonywania zadania z obawy przed poniżeniem, nawet jeśli inni wykonają zadanie. Grupa moty-

wów dążenia do mistrzostwa pozostała bez zmian (Bańka, 2016, za: Elliot i in., 1986; Nicholls, 1984).

W oparciu o trichotomiczną teorię motywacji osiągnięć, opracowaną przez Elliotta i Churcha, w 2001 roku nakreślono plan nowej, czteroczynnikowej teorii motywacji osiągnięć. Autorzy omówili dychotomię motywów mistrzostwa i porównania w osiąganiu celów oraz trichotomiczny plan Elliotta i Churcha. W wyniku badań powstała nowa teoria, która doprowadziła do podziału na motywy unikania i dążenia do celu oraz drugi konstrukt wynikający z motywów mistrzostwa (Bańka, 2016, za: Elliot i in., 2001). Trychotyczna koncepcja motywacji osiągnięć autorstwa Andrew J. Elliota i Marcy A. wyróżnia i opisuje trzy główne grupy motywów: motywy mistrzostwa ukierunkowane na dążenie do celu jako drogi do sukcesu, motywy porównania z innymi ukierunkowane na realizację zadania na takim samym lub lepszym poziomie w relacji do innych oraz motywy ukierunkowane na unikanie wykonania zadania w obawie przed kompromitacją w oczach innych. Autorzy teorii trójczynnikowej definiują motywację osiągnięć jako chęć odniesienia sukcesu, a lęk przed porażką jako chęć uniknięcia porażki. Motywacja osiągnięć kieruje jednostkę w stronę możliwości odniesienia sukcesu (Bańka, 2016, za: Elliot i in., 1997).

Czteroczynnikowa teoria motywacji osiągnięć została sformułowana przez A.J. Elliot'a i H. A. McGregor'a w 2001 roku. Zakłada ona istnienie czterech czynników motywacji osiągnięć. Podzielili oni motywy mistrzostwa, podobnie jak uczynili to wcześniej autorzy teorii trychotomicznej z motywami wykonania – na unikowe i dążeniowe. Pojawiły się więc motywy dążenia do mistrzostwa i powstrzymywania się od mistrzostwa. Wyodrębnili motywy ukierunkowane na dążenie do mistrzostwa jako drogi do sukcesu, na unikanie mistrzostwa spowodowane przewidywaniem porażki, na realizację pewnego poziomu wykonania zadania w relacji do standardu wykonania przez innych, takiego samego lub lepszego, na unikanie wykonania zadania w obawie przed kompromitacją, mimo iż inni takie zadanie potrafią wykonać i wykonują (Bańka, 2016, za: Elliot i in., 2001).

### **3. Radzenie sobie ze stresem**

Radzenie sobie ze stresem jest jednym z najważniejszych zadań rozwojowych dla młodych ludzi, którzy w tym czasie doświadczają wielu trudnych sytuacji. Najczęściej dotyczą one osoby nastolatka, co wynika z typowych przemian biopsychospołecznych adolescenta oraz relacji z ważnymi dla nie-

go środowiskami: rodziną, szkołą i rówieśnikami (por. Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2004). Radzenie sobie ze stresem jest złożonym procesem, którego skuteczność zależy od kilku czynników związanych z sytuacją, osobą i interakcją między nimi (Heszen-Niejodek, 1996). Najważniejsze cechy sytuacji to: możliwość kontrolowania sytuacji stresowych (Haszen-Niejodek, 2002). W wąskim znaczeniu kontrolowalność dotyczy tylko źródła stresu i jest rozumiana jako działanie, które może doprowadzić do zmiany źródła stresu (Haszen-Niejodek, 2004). W niniejszych badaniach, za Haszen-Niejodek (2000), przyjęto szersze rozumienie, zgodnie z którym sterowność oznacza stopień, w jakim pojawienie się, przebieg i skutki sytuacji stresowej zależą od intencjonalnych działań człowieka (Talik, 2010).

Zdawanie i pisanie egzaminów jest głównym źródłem stresu dla dzieci i młodzieży. Szczególnie wysoki poziom wiąże się z ukończeniem szkoły średniej, co jest jednocześnie przepustką na studia. Jednocześnie współczesne teorie stresu uznają działania naprawcze jednostki w postaci różnych strategii radzenia sobie za ważniejsze niż działania samych stresorów. Wybór strategii radzenia sobie ze stresem zależy od rodzaju doświadczanej sytuacji i jej oceny, ale przede wszystkim od subiektywnych cech jednostki (Ogińska-Bulik i Zadworna-Cieślak, 2015).

Literatura przedmiotu przywołuje wiele strategii radzenia sobie ze stresem u młodzieży (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Harding Thomsen, Wadsworth, 2001; Pisula, 2003). Radzenie sobie ze stresem egzaminacyjnym wymaga czasu i obejmuje etapy przygotowania, konfrontacji, oczekiwania na wyniki i wyniku (Zeidner, 1995). Najważniejsza jest faza przygotowawcza, w której osoba podejmuje kroki, aby stawić czoła narastającym napięciom. Faza ta poprzedza sam egzamin i rozpoczyna się, gdy uczeń jest świadomy zbliżającego się egzaminu i ciężaru, jaki się z nim wiąże. Jednocześnie na tym etapie wyzwalają się emocje, zarówno pozytywne – związane z myślami o sukcesie, jak i negatywne – związane z lękami przed porażką. Etap przygotowań do egzaminu to sytuacja do opanowania, której efekty zależą głównie od samego studenta. Dlatego na tym etapie za najbardziej adaptacyjne uważa się działania zorientowane na problem, choć wprowadzane są strategie zorientowane na emocje, które pomagają uczniowi zredukować napięcie i strach przed kolejnym egzaminem. Badania w tym obszarze potwierdziły, że młodzi ludzie najczęściej stosują strategie skoncentrowane na problemie (Gibson i in., 1991), natomiast maleje stosowanie strategii unikania (Gelhaar i in., 2007). Ponadto podkreśla się, że młodzież stosuje jednocześnie kilka strategii (Zeidner, 1995) radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym (Ogińska-Bulik i Zadworna-Cieślak, 2015).

## 4. Nadzieja na sukces

W latach 90. ubiegłego wieku C.R. Snyder zaproponował pojęcie nadziei, rozumianej jako przekonanie, że ma się zdolność do odniesienia sukcesu. Na nadzieję Snydera (2002) składają się dwa główne elementy: wiara w sukces i przekonanie, że sukces zależy od własnych kompetencji. Dlatego Łaguna, Trzebiński i Zięba (2005) proponują określenie tego konstruktu jako nadziei na sukces (Łukasik i Witek, 2018, za: Łaguna i in., 2005).

Rola nadziei na sukces nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji zmęczenia spowodowanego ciągłą walką w niesprzyjającym otoczeniu, pokonując różne przeszkody i wątpliwości. W ten sposób człowiek może utrzymać wybraną ścieżkę. Jest to możliwe dzięki dwóm czynnikom sukcesu. Pierwszym z nich jest silna wola, która wyraża się silną wiarą w możliwość realizacji przyjętego planu oraz w zdolność do zainicjowania wysiłku i wytrwania pomimo napotykaných przeszkód. Kolejnym składnikiem nadziei na sukces jest umiejętność znajdowania rozwiązań, co obejmuje postrzeganie siebie jako osoby zaradnej, która potrafi znaleźć jeden lub więcej sposobów rozwiązania danego problemu (Łukasik i Witek, 2018, za: Snyder, Cheavens, Sympson, 1997; Łaguna i in., 2005).

Dzięki wieloletnim badaniom można stwierdzić, że poziom nadziei na sukces odpowiada za: efektywność działań jednostki, pokonywanie przeszkód i wytrwałość w dążeniu do celu oraz wpływa na poziom przystosowania się do życia (Łaguna i in., 2005).

Badania przeprowadzone w ciągu ostatniej dekady wykazały, że większa nadzieja na sukces wiąże się z lepszym ogólnym dostosowaniem. Potwierdzają to wyniki badań nad tendencją do reagowania emocjami pozytywnymi (Snyder, Harris i in., 1991), osłabieniem negatywnych myśli (Affleck, Tennen, 1996), wyższą samooceną, zadowoleniem z życia oraz mniejszą depresją i lepszym radzeniem sobie ze stresem (Kwon, 2002). Ponadto poziom nadziei na sukces jest dodatkowo skorelowany ze skutecznością i efektywnością zachowań stosowanych w celu rozwiązania sytuacji trudnej (Chmielewska i Trzebiński, 2004) i jednocześnie odpowiada za stopień przystosowania się do sytuacji trudnej (Krześniak, 2003). Ciekawym punktem wyjścia są wyniki badania Łaguna (2005), które obejmowało osoby bezrobotne. Na ich podstawie można stwierdzić, że większa nadzieja na sukces jest istotnie związana z przeżywaniem bezrobocia (Łaguna i in., 2005).

Nadzieja na sukces odgrywa również ważną rolę w działaniach społecznych. Wysoki poziom nadziei na sukces oznacza, że osoba znajdująca się w trudnej sytuacji chętnie zwraca się do osób, z którymi czuje, że jest w jakiś sposób związana (Kwon, 2002). Osoby o wysokich aspiracjach charakteryzują się większymi kompetencjami społecznymi (Snyder, Hoza i in., 1997) oraz są bardziej tolerancyjne i wyrozumiałe (Tierney, 1995) (Łaguna i in., 2005).

Na szczególną uwagę zasługują wyniki badań, w których poszukiwano związku między nadzieją na sukces a postępem w psychoterapii. Snyder, Simpson i in. (2000) podkreślają, że zwiększanie nadziei na sukces jest ważne w terapii osób, które zmagają się z utratą bliskiej osoby lub utratą pracy oraz mają trudności z osiągnięciem celów wymagających zaangażowania w relacje.

## **5. Metodologia badań własnych**

Wobec powyższego przeprowadzono badania, których celem była odpowiedź na postawiony problem badawczy: Czy motywacja do osiągnięć uczniów liceum i technikum ma znaczenie dla ich nadziei na sukces oraz radzenia sobie ze stresem wobec egzaminu dojrzałości?

Postawiono dwa pytania badawcze:

- P1: Czy istnieje związek pomiędzy motywacją do osiągnięć a nadzieją na sukces i radzeniem sobie ze stresem u uczniów liceum w perspektywie egzaminu maturalnego?
- P2: Czy występuje współzależność pomiędzy motywacją do osiągnięć a nadzieją na sukces i radzeniem sobie ze stresem u uczniów technikum w perspektywie egzaminu maturalnego?

### **Osoby badane i przebieg badań**

W badaniach brało udział 77 uczniów szkół średnich będących w klasach maturalnych, z czego 37 osób (48,1%) to uczniowie liceum, a 40 osób (51,9%) uczyło się w technikum. W grupie licealistów kobiety stanowiły 56,8%, a mężczyźni 43,2%. Grupę uczniów technikum stanowili mężczyźni 100%. Wiek młodzieży mieści się w przedziale od 18 do 20 roku życia ( $M = 1,52$ ;  $SD = 0,503$ ). Maturzyści charakteryzują się różnym miejscem zamieszkania. Większość badanych osób z liceum (94,6%) oraz technikum (80%) zamieszkuje miasto ( $M = 1,0541$ ;  $SD = 0,22924$ ).

Badania prowadzono w okresie od marca do kwietnia 2023 roku. Bierące w nich udział szkoły organizowały uczniom dostęp do sal lekcyjnych. Uczniowie udzielali odpowiedzi w trakcie godzin nauki szkolnej. Badanie miało charakter anonimowy i dobrowolny.

Badania zostały przeprowadzone (po przeszkoleniu) przez Darię Gregorowicz i Elizę Szwackiewicz z Lubelskiej Akademii WSEI.

## **Zastosowane metody**

W celu oceny poziomu ogólnej motywacji do osiągnięć wykonano badanie za pomocą *Kwestionariusza do Mierzenia Motywacji Osiągnięć* autorstwa M. Widerszal-Bazyl (1978). Narzędzie składa się z 20 pytań, do których przyporządkowane są kafeterie złożone z 3 do 5 odpowiedzi. Do osoby badanej należy wybór stwierdzenia, które ją najlepiej opisuje. Zakres punktów, które można uzyskać, to od 20 do 100.

Do pomiaru siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań wykorzystano *Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS)* autorstwa M. Łąguna, J. Trzebiński i M. Zięba (2005). Kwestionariusz odnosi się do siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań, na którą składają się dwa komponenty: przekonanie o posiadaniu silnej woli, czyli świadomość własnej skuteczności ujawniana w inicjowaniu dążenia do celu i trwaniu w nim; a także przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań, czyli świadomość własnej wiedzy i kompetencji intelektualnych, ujawniana w sytuacjach wymagających wymyślenia lub poznania nowych sposobów prowadzących do osiągnięcia celu. Narzędzie składa się z 12 stwierdzeń. Badany określa stopień, w jakim dane stwierdzenie jest w stosunku do niego prawdziwe, korzystając ze skali od 1 (zdecydowanie nieprawdziwe) do 8 (zdecydowanie prawdziwe).

Natomiast do zdiagnozowania stylów radzenia sobie ze stresem wykorzystano *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS)* autorstwa N. S. Endler, J. D. A. Parker (2020). Służy on do diagnozowania stylów radzenia sobie ze stresem. Składa się z 48 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań, jakie ludzie mogą podejmować w sytuacjach stresowych. Badany określa na 5-stopniowej skali częstotliwość, z jaką podejmuje dane działanie w sytuacjach trudnych, stresowych. Wyniki ujmowane są na trzech skalach: SSZ – Styl skoncentrowany na zadaniu; SSE – Styl skoncentrowany na emocjach; SSU – Styl skoncentrowany na unikaniu. Ten ostatni styl może przyjmować dwie formy: ACZ – Angażowanie się w czynności zastępcze i PKT – Poszukiwanie kontaktów towarzyskich.

## **6. Wyniki badań własnych**

W celu odpowiedzi na problem badawczy przeprowadzono analizy korelacyjne pomiędzy motywacją do osiągnięć a nadzieją na sukces i radzeniem sobie z sytuacją stresową. Dla zweryfikowania pytań badawczych zbadano związki pomiędzy poszczególnymi wymiarami (Tabela 1 i 2), a także dokonano sprawdzenia, jakim poziomem motywacji cechują się uczniowie danej szkoły (Tabela 3).

Jak wynika z analizy materiału badawczego (Tabela 1), wśród uczniów liceum odnotowano istotną statystycznie silną korelację w wymiarze motywacji do osiągnięć oraz wymiarze radzenia sobie w sytuacjach stresowych poprzez skoncentrowanie na zadaniu ( $r = 0,625$ ;  $p = 0,010$ ). Wskazuje to na tendencję licealistów do podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązywania problemu poprzez poznawcze przekształcenia lub próby zmiany sytuacji, a także kładziony przez uczniów nacisk na zadanie lub planowanie rozwiązania problemu. Warto zaznaczyć, że wymiar motywacji do osiągnięć współwystępuje z wymiarem ogólnym nadziei na sukces ( $r = 0,620$ ;  $p = 0,010$ ). Uwidacznia się preferencja badanych licealistów mówiąca o tym, że są oni przekonani o możliwości powziętego planu oraz o swojej wiedzy i kompetencji intelektualnej.

U uczniów technikum nie zaobserwowano istotnej statystycznie korelacji odnośnie do wymiaru motywacji do osiągnięć (Tabela 2). Brak odnotowanego związku może świadczyć o tendencji przy tego typu placówce do nastawienia uzyskania zawodu, dającego możliwości zarobkowe.

Zaobserwowano, iż wśród uczniów liceum i technikum nie ma osób o niskiej motywacji. W obu placówkach odnotowano, iż większa część grupy ma przeciętną motywację. Wśród uczniów technikum zanotowano większą liczbę uczniów o wysokiej motywacji do osiągnięć niż w liceum (Tabela 3).

**Tabela 1.**

*Korelacje – grupa: liceum*

			Motywacja do osiągnięć
Radzenie sobie w sytuacjach stresowych	Styl skoncentrowany na zadaniu	Współczynnik korelacji	0,625**
		Istotność	0,010
	Styl skoncentrowany na emocjach	Współczynnik korelacji	-0,233
		Istotność	0,386
	Styl skoncentrowany na unikaniu	Współczynnik korelacji	0,410
		Istotność	0,115
	Angażowanie się w czynności zastępcze	Współczynnik korelacji	0,160
		Istotność	0,554
Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	Współczynnik korelacji	0,111	
	Istotność	0,681	
Nadzieja na sukces	Wynik ogólny	Współczynnik korelacji	0,620*
		Istotność	0,010
	Siła woli	Współczynnik korelacji	0,473
		Istotność	0,064
	Umiejętność znajdowania rozwiązań	Współczynnik korelacji	0,446
		Istotność	0,083

\*Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

\*\*Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 2.**

*Korelacje – grupa: technikum*

			Motywacja do osiągnięć
Radzenie sobie w sytuacjach stresowych	Styl skoncentrowany na zadaniu	Współczynnik korelacji	-0,189
		Istotność	0,737
	Styl skoncentrowany na emocjach	Współczynnik korelacji	-0,033
		Istotność	0,894
	Styl skoncentrowany na unikaniu	Współczynnik korelacji	-0,082
		Istotność	0,747
	Angażowanie się w czynności zastępcze	Współczynnik korelacji	0,108
		Istotność	0,671
	Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	Współczynnik korelacji	-0,132
		Istotność	0,590
Nadzieja na sukces	Wynik ogólny	Współczynnik korelacji	0,195
		Istotność	0,423
	Siła woli	Współczynnik korelacji	0,373
		Istotność	0,116
	Umiejętność znajdowania rozwiązań	Współczynnik korelacji	-0,022
		Istotność	0,928

\*Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie)

\*\*Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Źródło: opracowanie własne

**Tabela 3.**

*Motywacja do osiągnięć*

Szkoła	Motywacja	Liczebność	Procent	Średnia	Odchylenie standardowe
Liceum	Wysoka	3	8,1	1,9189	0,27672
	Przeciętna	34	91,9		
	Niska	0	0		
Technikum	Wysoka	9	22,5	1,7750	0,42290
	Przeciętna	31	77,5		
	Niska	0	0		

Źródło: opracowanie własne

Zbierając dodatkowe informacje, przeprowadzono rozmowy z uczniami, nauczycielami i dyrekcją obu placówek.

Podczas rozmowy z uczniami technikum uzyskano informacje, iż większość badanej grupy planuje wyjazd za granicę Polski w celach zarobkowych. Maturzyści wskazali za główny cel zdobycie zawodu. Podkreślali na brak łączących ich relacji z kadłą pedagogiczną, wskazując brak zrozumienia ze strony nauczycieli. Głównym zarzutem z ich strony była informacja dotycząca metod nauczania. Uczniowie preferowali naukę na korepetycjach oraz samodzielną w domu, aniżeli w szkole. Mieli pozytywny stosunek do badania, okazywali zainteresowanie. Zwrócili uwagę na to, że nauczyciele utrudniają im podejście do matury, uzasadniając to w ich opinii ich niskimi umiejętnościami – co demotywuje ich i jeszcze bardziej zniechęca do przedmiotu. Licealiści nie wykazywali inicjatywy w rozmowach z badającymi. Na zadane pytania odpowiadali zdawkowo, okazując niezadowolenie i negatywny stosunek do badania.

Wychowawcy technikum wskazywali wiele trudności wynikających z braku zaangażowania uczniów i niskiej frekwencji na zajęciach. Zauważyli tendencję do nauki wyłącznie przedmiotów branżowych i lekceważący stosunek do pozostałych przedmiotów. Wychowawcy liceum zwrócili uwagę na trudności związane z nadużywaniem napojów energetycznych i spożywaniu niezdrowej żywności na terenie szkoły. W wywiadzie wykazali, iż ogromnym problemem wśród uczniów jest sięganie po papierosy i e-papierosy.

Dyrekcje obu szkół, które również są wychowawcami klas maturalnych, podzielają opinię grona pedagogicznego. Są zaniepokojone postawami uczniów, co wpłynęło na widoczne zaangażowanie w organizację badania oraz chęć, by jak najwięcej uczniów wzięło w nim udział.

W toku rozmowy i przeprowadzanych badań zaobserwowano pozytywny stosunek do badania uczniów technikum oraz grona pedagogicznego obu placówek. Odnotowano sceptyczne podejście do badania uczniów liceum.

## **7. Wnioski**

Celem przeprowadzonych badań było określenie: *Czy motywacja do osiągnięć uczniów liceum i technikum ma znaczenie dla ich nadziei na sukces oraz radzenia sobie ze stresem wobec egzaminu dojrzałości?*

Analizy materiału badawczego pozwalają na dokonanie weryfikacji pytań badawczych. Na podstawie przedstawionych danych w Tabeli 1 dokonano weryfikacji pytania badawczego 1: „*Czy istnieje związek pomiędzy*

*motywacją do osiągnięć a nadzieją na sukces i radzeniem sobie ze stresem u uczniów liceum w perspektywie egzaminu maturalnego?*”, zgodnie z którymi odnotowano powyższy związek. Obserwując wyniki analizy korelacyjnej rho Spearmana, stwierdzono, że wśród uczniów liceum zachodzi korelacja (na poziomie 0,01) w wymiarze motywacji do osiągnięć oraz wymiarze radzenia sobie w sytuacjach stresowych poprzez skoncentrowanie na zadaniu. A także istnieje statystycznie istotny związek (na poziomie 0,05) pomiędzy wymiarem motywacji do osiągnięć a wymiarem ogólnym nadziei na sukces.

Na podstawie przedstawionych danych w Tabeli 2 dokonano weryfikacji pytania badawczego 2: „*Czy występuje współzależność pomiędzy motywacją do osiągnięć a nadzieją na sukces i radzeniem sobie ze stresem u uczniów technikum w perspektywie egzaminu maturalnego?*”, zgodnie z którymi nie odnotowano istotnego statystycznie związku powyższych czynników. Wyniki analizy korelacyjnej rho Spearmana ukazują, że wśród uczniów technikum nie zachodzi istotna statystycznie korelacja odnośnie do wymiaru motywacji do osiągnięć oraz wymiaru radzenia sobie w sytuacjach stresowych, a także odnośnie do wymiaru motywacji do osiągnięć z wymiarem nadziei na sukces.

Rezultaty badania pozwalają stwierdzić, że:

- Zmieniające się zasady matury, różniące wymagania dla typu szkoły oraz wydłużony o rok program nauki nie stanowią głównego czynnika wpływającego na motywację maturzystów.
- Brak zaobserwowanego związku pod względem ogólnego poziomu motywacji do osiągnięć oraz nadziei na sukces i wymiaru radzenia sobie w sytuacjach stresowych uczniów technikum może być spowodowane wizją uzyskania zawodu.
- Odnotowano większy procent maturzystów o wysokiej motywacji do osiągnięć wśród uczniów technikum, co może wynikać z chęci wyjazdu za granicę w celach zarobkowych i świadomości wynikających z tym konsekwencji.
- Wśród badanych maturzystów nie ma osób o niskiej motywacji, co może wskazywać na przekonanie o własnej skuteczności i obraniu kierunku dalszej drogi.
- Wśród uczniów liceum występuje tendencja do zidentyfikowania problemu, który jest źródłem doświadczanego stresu, a następnie rozwiązanie go. Jeśli rozwiązanie nie jest możliwe, podejmują próbę dostosowania się do życia w nowej, zmienionej sytuacji. Taki styl pozytywnie wpływa na uczniów, pozwalając im działać szybko i skutecznie oraz ra-

dzić sobie z przyczynami stresu. Wyjątek może stanowić sytuacja, gdy stres wiąże się z wydarzeniami, na które nie mają wpływu, a których rozstrzygnięcie nastąpi dopiero w przyszłości (np. egzamin maturalny), co może wywołać frustrację z powodu bezsilności i niemożności przejęcia inicjatywy.

- Widoczna jest stała preferencja licealistów do przejawiania pozytywnych motywacji i przekonań, co może mieć znaczenie dla podejmowania odważnych decyzji i kreatywnych działań w organizacji. Współwystępowanie wymiaru motywacji osiągnięć i ogólnego wymiaru nadziei na sukces sprzyja podejmowaniu działań i pokonywaniu napotykanym przeszkód. Wpływa na to, jak ludzie postrzegają i działają przy podejmowaniu decyzji i aktywności. Ma to zatem istotne implikacje dla rozwoju zawodowego. Ważnym elementem jest w tym osobowość jednostki, jej sfera emocjonalna, pragnienia, aspiracje, które determinują tempo i charakter rozwoju. **Wysokie nasilenie nadziei na sukces wyzwala** pozytywne emocje, które motywują do aktywnego poszukiwania rozwiązań danego problemu. Badacze sugerują, że wysoki poziom nadziei jest czynnikiem sprzyjającym aktywnemu i konstruktywnemu radzeniu sobie z trudnościami. Jest to czynnik obniżający postrzegane trudności w wyborze kariery i późniejszych decyzjach zawodowych. Nadzieja jest zatem dobrym predyktorem realizacji kariery zawodowej.

Powyższe prawidłowości są zbieżne z przywoływanymi badaniami, na co wskazuje brak istotnych statystycznie korelacji dotyczących uczniów technikum w badaniach własnych. Niemniej, warto zwrócić uwagę na podstawie analizy wyników badań motywacji do osiągnięć (Tabela 3) oraz dodatkowych informacji zebranych na podstawie rozmowy i obserwacji, iż można doszukiwać się analogii wniosków dotyczących wpływu aspiracji zawodowych i edukacyjnych dla młodych ludzi, którzy przygotowują się do dorosłego życia, do wyboru zawodów i ich reprezentacji na rynku pracy, a także ich motywacji do nauki.

Wnioski z przeprowadzonego badania poza charakterem naukowym mają również wartość praktyczną. Pozwalają na potwierdzenie potrzeby działań integrujących grupy klasowe z nauczycielami oraz zajęć z zakresu doradztwa zawodowego. W ramach takich działań szczególne znaczenie ma budowanie przyjaznego środowiska uczniowskiego, wzmacnianie wsparcia rówieśniczego na zasadzie wolontariatu i programów rówieśniczych, które na podstawie badań, które otrzymał Długosz (2009), wskazują na to, iż odpowiednie dobranie programów edukacyjnych może być kluczowe i przynieść oczekiwane pozytywne efekty.

## Bibliografia

- [1] Bańka, A. (2016). *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Poznań: Studio PRINT-B.
- [2] Długosz, P., & Europejskich, Z. U. P. (2009). *Młodzież podkarpacia w obliczu zmiany społecznej*. Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej, 260.
- [3] Jędrzejak, L. (2020). *Aspiracje zawodowe uczniów liceum na przykładzie klasy z maturą polską i klasy z maturą międzynarodową*. Oświatologia, 9.
- [4] Klinkosz, W., Sękowski, A., E. (2013). *Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G. C. Thorntona, A. Fintrupa i M. Prochaski LMI Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- [5] Kosmał, D. (2020). *Wpływ porównań społecznych na samoocenę i motywację osiągnięć u uczniów klas maturalnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- [6] Łaguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *KNS – Kwestionariusz Nadziei na Sukces*. Warszawa: Pracownia testów Psychologicznych PTP.
- [7] Łukasik, I. M., & Witek, A. (2018). *Nastawienie na sukces w kontekście pozytywnej orientacji i poczucia własnej skuteczności*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia Psychologia*, 31(2), s. 301-312.
- [8] Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M. (2015). *Rola prężności w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*. *Przeгляд Badań Edukacyjnych*, 2(19), s. 7–24.
- [9] Ogrodnik, J. (2017). *Aspiracje edukacyjne uczniów a poziom ich osiągnięć szkolnych*. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 14, s. 145-155.
- [10] Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2005). *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS: Podręcznik do polskiej normalizacji*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- [11] Szwed, T. (2017). *Czynniki motywujące uczniów szkół kończących się egzaminem maturalnym do uczenia się matematyki*, *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, XXVI, 26(1), s. 143-154.

- [12] Szymczak, I. (2013). Motywy podjęcia studiów wyższych studentów pedagogiki w okresie Przewartościowań systemowych w Polsce na przykładzie Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Sieradzu. *Studia Sieradzana*, 4, s. 45-60.
- [13] Talik, E. (2010). Poczucie kontrolowalności sytuacji stresowej a strategie radzenia sobie ze stresem u adolescentów. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1, XV, s. 49-65.
- [14] Wojtukiewicz, A. (2019). Motywacja do osiągnięć wśród studentów Szkoły Głównej Handlowej oraz dziennikarstwa na Uniwersytecie Warszawskim – analiza porównawcza. *ZESZYTY*, 265.



Daria Gregorowicz\*  
Weronika Żoch\*\*

## **Poczucie koherencji osób o różnych strategiach samoregulacji będących w związkach kohabitacyjnych i małżeńskich**

*Sense of coherence of people with different self-regulation strategies who are in cohabiting and married relationships*

\*Lubelska Akademia WSEI, ORCID: 0000-0003-4973-1798

\*\*Lubelska Akademia WSEI, ORCID: 0009-0001-6516-0617

### **Streszczenie**

Podstawą przeprowadzonych badań są założenia koncepcji systemowego podejścia do relacji w ujęciu Ludwiga von Bertalanffy'ego, poczucia koherencji w ujęciu Antonovsky'ego oraz teorii systemów aktywacji i hamowania behawioralnego Gray'a. Celem przeprowadzonych badań jest odpowiedź na pytanie, czy poczucie koherencji ma istotne znaczenie

### **Abstract**

*The basis of the research conducted is based on the assumptions of the concept of systems approach to relationships in the terms of Ludwig von Bertalanffy, the sense of coherence in the terms of Antonovsky, and Grey's theory of behavioral activation and inhibition systems. The purpose of the conducted research is to answer the question whether the sense of coherence is*

dla strategii samoregulacji osób badanych będących w związkach kohabitacyjnych i małżeńskich? Zaprojektowane i przeprowadzone badania miały odpowiedzieć na pytania: 1. Czy poczucie koherencji istotnie koreluje z behawioralnym systemem hamującym u osób będących w związkach kohabitacyjnych? 2. Czy poczucie koherencji istotnie koreluje z behawioralnym systemem aktywacyjnym u osób będących w związkach kohabitacyjnych? 3. Czy poczucie koherencji istotnie koreluje z behawioralnym systemem hamującym u osób będących w związkach małżeńskich? 4. Czy poczucie koherencji koreluje z behawioralnym systemem aktywacyjnym u osób będących w związkach małżeńskich? Na potrzeby realizacji niniejszego projektu wykorzystano Skalę BIS-BAS (IPIP – BIS/BAS) autorstwa Carver'a i White'a (1994) w polskiej adaptacji Strus, Ciecuch, Rowiński oraz Kwestionariusz Orientacji Życiowej (SOC-29) autorstwa Antonovsky'ego (1983) w polskiej adaptacji Koniarek, Dudek, Makowska (1993). Badaniami objęto 519 osób (235 mężczyzn i 284 kobiety) będących w związkach małżeńskich (112 mężczyzn i 118 kobiet) i kohabitacyjnych (113 mężczyzn i 159 kobiety), w przedziale wiekowym 19–75 lat. Grupa badawcza była niejednorodna pod względem wykształcenia, miejsca

*significant for the self-regulation strategies of the subjects who are in cohabiting and marital relationships? The research designed and conducted was to answer the questions: 1. Does the sense of coherence significantly correlate with the behavioral inhibitory system in subjects in cohabiting relationships? 2) Does the sense of coherence significantly correlate with the behavioral activation system in people in cohabiting relationships? 3) Does the sense of coherence significantly correlate with the behavioral inhibitory system in people who are in marital relationships? 4. Does the sense of coherence correlate with the behavioral activation system in cohabitating individuals? For the purpose of this project, the BIS-BAS Scale (IPIP - BIS/BAS) by Carver and White (1994) in the Polish adaptation of Strus, Ciecuch, Rowiński and the Life Orientation Questionnaire (SOC-29) by Antonovsky (1983) in the Polish adaptation of Koniarek, Dudek, Makowska (1993) were used. The study included 519 individuals (235 men and 284 women) who were married (112 men and 118 women) and in cohabiting relationships (113 men and 159 women), with an age range of 19–75 years. The study group was heterogeneous in terms of: education, place of residence, as well as seniority and age of entering into a relationship. The results*

zamieszkania, a także stażu i wieku zawarcia związku. Uzyskane wyniki w grupie osób pozostających w związkach kohabitacyjnych wskazują na istotne statystycznie korelacje BAS – wrażliwość na nagrodę ze wszystkimi wskaźnikami zmiennej poczucia koherencji na poziomie 0,05 ( $r = -0,139$  ;  $r = -0,142$  ;  $r = 0,134$ ). Ponadto odnotowuje się istotny na poziomie 0,01 związek BAS – działanie z poczuciem zrozumiałości ( $r = 0,160$ ), a także współwystępowanie BIS – lęk z poczuciem zrozumiałości ( $r = 0,190$ ) oraz poczuciem sensowności ( $r = -0,508$ ). Natomiast w grupie osób pozostających w związkach małżeńskich odnotowano istotną statycznie na poziomie 0,01 korelację BIS – lęk z poczuciem sensowności ( $r = -0,404$ ), a także na poziomie 0,05 istotny związek BIS – lęk z poczuciem zrozumiałości ( $r = 0,149$ ). Biorąc pod uwagę powyższe wyniki, można wysnuć następujące wnioski: 1. System hamowania i aktywacji osób w związkach kohabitacyjnych istotnie koreluje z poczuciem koherencji. 2. U osób będących w związkach małżeńskich behawioralny system hamowania jest istotny dla poczucia koherencji w wymiarze poczucia zrozumiałości i sensowności. 3. Uzyskane wyniki osób pozostających w związkach kohabitacyjnych wskazują na liczne istotne korelacje na różnym poziomie istotności.

*obtained in the group of cohabiting couples indicate statistically significant correlations of BAS - reward sensitivity with all indicators of the sense of coherence variable at the 0.05 level ( $r = -0.139$  ;  $r = -0.142$  ;  $r = 0.134$ ). In addition, the association of BAS - action with sense of understanding ( $r = 0.160$ ), as well as the co-occurrence of BIS - anxiety with sense of understanding ( $r = 0.190$ ) and sense of meaningfulness ( $r = -0.508$ ), are significant at the 0.01 level. On the other hand, in the married group, there was a statistically significant at the 0.01 level correlation of BIS - anxiety with sense of meaningfulness ( $r = -0.404$ ), as well as a significant at the 0.05 level correlation of BIS - anxiety with sense of intelligibility ( $r = 0.149$ ). Considering the above results, the following conclusions can be drawn: 1. the inhibition and activation system of people in cohabiting relationships significantly correlates with the sense of coherence. 2. In people in cohabiting relationships, the behavioral inhibition system is significant for the sense of coherence in the dimensions of sense of understanding and meaningfulness. 3. The obtained results of people in cohabiting relationships show on numerous significant correlations at different levels of significance. 4. The relationship status of the subjects is significant for the correlation of indicators*

4. Status związku badanych ma istotne znaczenie dla korelacji wskaźników, jakimi są poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności.  
5. Cechy temperamentu są istotne dla budowania związków, szczególnie w związkach kohabitacyjnych. Warto uwzględnić to w kolejnych badaniach, biorąc pod uwagę to, w jaki sposób są dobrane małżeństwa pod względem temperamentu.

*which are sense of intelligibility, resourcefulness and meaningfulness.  
5. temperament traits are important for relationship building, especially in cohabiting relationships. It is worth considering this in future studies and taking into account how marriages are matched in terms of temperament.*

**Słowa kluczowe:** związek małżeński, związek kohabitacyjny, behawioralny system hamujący, behawioralny system aktywacyjny, poczucie koherencji

**Keywords:** *marital relationship, cohabitation relationship, behavioral inhibitory system, behavioral activation system, sense of coherence*

## 1. Wprowadzenie

Podjęcie tematu dotyczącego poczucia koherencji osób o różnych strategiach samoregulacji w związkach kohabitacyjnych i małżeńskich jest istotne z perspektywy psychologii interpersonalnej i społecznej. Badanie korelacji różnych mechanizmów samoregulacji z poczuciem koherencji w związkach może dostarczyć głębszego zrozumienia dynamiki między partnerami. Analiza tej tematyki pozwoli identyfikować czynniki wzmacniające bądź osłabiające związki, co może przyczynić się do opracowania skuteczniejszych interwencji psychologicznych wspierających zdrowe funkcjonowanie relacji partnerskich.

Warto zwrócić uwagę na dotychczasowe badania:

Przeprowadzono badania, których celem była odpowiedź na pytanie, czy temperament i płeć różnicują strategie i systemy samoregulacji. Uzyskane wyniki wskazują na to, że kobiety częściej przejawiają Behawioralny System Hamowania (BIS) niż mężczyźni. W odniesieniu do temperamentu osoby z niskim pobudzeniem przejawiają silniejszy BIS niż osoby z wysokim pobudzeniem. Osoby z niskim hamowaniem przejawiają silniejszy Behawioralny System Aktywacji (BAS) niż osoby z wysokim hamowaniem. Ponadto u kobiet temperament nie wyjaśnia zmienności BAS-u i prewencji, zaś u mężczyzn istnieje taka zależność. Istnieją zatem wyraźne zależności pomiędzy temperamentem a systemami aktywacji (Cwynar i in., 2018).

Wielu badaczy dokonało analizy funkcjonowania psychopatów w kontekście mechanizmów samoregulacji i samokontroli. Zauważono, że zarówno BAS, jak i BIS są odpowiedzialne za zachowania nieprzystosowawcze (psychopatologiczne). Niemniej, to przede wszystkim wysoki poziom BAS jest odpowiedzialny za zaburzenia funkcjonowania zarówno u psychopatów naruszających, jak i nienaruszających norm prawnych. Ponadto w przypadku osób z psychopatycznymi zaburzeniami osobowości występuje wysoka zależność pomiędzy wysokim BAS a takimi zachowaniami, jak uzależnienie od alkoholu i narkotyków oraz symptomami nadpobudliwości czy ADHD (Pastwa-Wojciechowska, 2008).

Projekt badawczy dotyczący poznawczych mechanizmów samokontroli w funkcjonowaniu osób nałogowo korzystających z gier komputerowych oraz portali społecznościowych wykazał istnienie deficytów w zakresie samokontroli oraz behawioralnych mechanizmów hamowania i aktywacji u osób przejawiających specyficzne uzależnienie od Internetu. Zaobserwo-

wano istotne różnice pomiędzy osobami nałogowo korzystającymi z Facebooka oraz gier komputerowych a osobami uzależnionymi od substancji psychoaktywnych (Narkomanii i K. U. L., 2018).

## **2. Koncepcja systemowego podejścia do relacji w ujęciu Bertalanffy'ego**

W niniejszym badaniu przyjęto założenia dotyczące systemów Ludwiga von Bertalanffy'ego. Był on biologiem i filozofem. Określał on wszystkie organizmy żywe jako dynamicznie zmieniające się, zorganizowane całości i nazywa je „systemami otwartymi”. „Organizm nie jest systemem zamkniętym, ale systemem otwartym. Mówimy, że system jest «zamknięty», jeżeli nie wchodzi do niego ani go nie opuszcza żadna materia. System jest «otwarty», jeżeli pobiera i oddaje substancję materialną”. „[...] jest on (organizm) otwartym systemem w stanie quasi-stabilności, utrzymującym stałą wartość relacji masowych przy ciągłej zmienności składników materialnych i energii, w którym materiał w sposób ciągły krąży między nim a otaczającym go środowiskiem” (Wołoszyn, 1997).

Cechy organizmu według Bertalanffy'ego to:

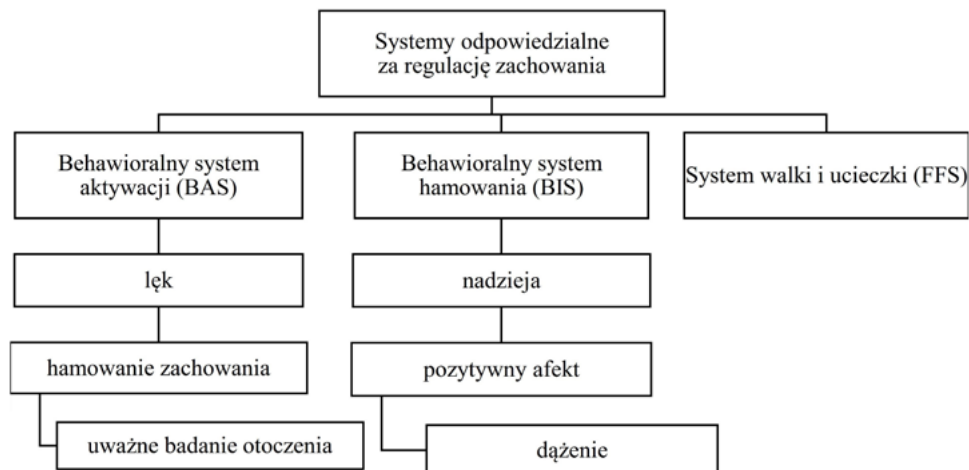
- wymiana składników z otoczeniem,
- samoregulacja,
- utrzymywanie stanu stabilności przy zasilaniu w energię z zewnątrz,
- ekwifinalność (stan końcowy systemu otwartego może być osiągnięty z wielu stanów początkowych i w różny sposób) (Wołoszyn, 1997).

Związek więc można uznać za system otwarty, który spełnia cechy organizmu według Bertalanffy'ego (Wołoszyn, 1997).

## **3. Teoria systemów aktywacji i hamowania behawioralnego w ujęciu Graya**

Gray wyróżnia trzy systemy, które są odpowiedzialne za regulację zachowania. Jest to behawioralny system aktywacji (BAS – Behavioral Approach System), behawioralny system hamowania (BIS – Behavioural Inhibition System) oraz system walki i ucieczki (FFS – Fight-Flight System). Z trzech przedstawionych systemów najbardziej zbadane zostały pierwsze dwa – BAS i BIS. Są one odpowiedzią na to, jak wrażliwa jest jednostka na karę (BIS) oraz na nagrodę (BAS) (Wytykowska i in., 2014).

*Systemy odpowiedzialne za regulację zachowania*



Źródło: Opracowane na podstawie: Wytykowska i in., 2014

BIS sprawia, że w sytuacji zagrożenia jednostka odczuwa negatywne emocje i dąży do pozbycia się ich lub niedopuszczenia do pojawienia się ich. Natomiast BAS odpowiada za uczucia nadziei i szczęścia, co zwiększa aktywność w zakresie wzmocnienia pozytywnych odczuć. Oba systemy działają niezależnie od siebie, więc aktywacja jednego nie powoduje aktywacji drugiego (Cwynar i in., 2018).

#### 4. Poczucie koherencji w ujęciu Antonovsky'ego

Według Antonovsky'ego poczucie koherencji definiuje się jako ogólną orientację człowieka, która wyraża stopień, w jakim człowiek posiada wszechobecne, stałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: 1. bodźce ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego w ciągu życia są ustrukturalizowane, przewidywalne i dające się wytłumaczyć, 2. ma dostęp do środków, dzięki którym może spełnić wymagania stawiane przez te bodźce, 3. wymagania te są wyzwaniem wartym jego wysiłku i zaangażowania. Składowymi poczucia koherencji są: poczucie zrozumiałości, poczucie zaradności-sterowalności, poczucie sensowności (Kaczmarek i Curyło-Sikora, 2016).

Poczucie zrozumiałości to komponent odnoszący się do stopnia, w jakim dana osoba postrzega napotykanne bodźce (ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego) jako informację znaczącą poznawczo, zorganizowaną, spójną, ustrukturyzowaną i jasną, a nie szum – czyli informacja jest chaotyczna, zagmatwana, przypadkowa i niewytłumaczalna. Osoba posiadająca silny wgląd zakłada, że jej przyszłe bodźce są przewidywalne i zrozumiałe. Poczucie zrozumiałości dotyczy nie tylko interpretacji długo oczekiwanych bodźców, pożądaných z punktu widzenia ludzkich interesów, ale także takich, które można odebrać jako niemiłą niespodziankę lub wręcz nieprzyjemne wydarzenie. Silny wgląd sprawia, że taka osoba widzi jakiś sens nawet w najbardziej niepożądanych, tragicznych czy zaskakujących sytuacjach (Jarmużek, 2006).

Poczucie zaradności to poczucie koherencji, które ma charakter bardziej emocjonalny niż poznawczy. Wyraża wiarę i przekonanie, że wszystko się jakoś ułoży. Taka osoba postrzega wydarzenia życiowe jako doświadczenia, które może przeżyć, wyzwania, którym może stawić czoła. Zaradność nie gwarantuje, że nieprzyjemne zdarzenia w życiu nigdy się nie wydarzą, niemniej jednak człowiek ma pewność, że je przeżyje. Osoba o dużej zaradności nie ma poczucia, że jest ofiarą losu i nie ma poczucia, że życie traktuje ją niesprawiedliwie. Silna zaradność oznacza, że dana osoba posiada zdolność emocjonalnego radzenia sobie z wymaganiami życia, a co za tym idzie, potrafi trafnie korzystać z zasobów subiektywnych, a także odnosić się do zasobów bezosobowych (przyjaciele, rodzina, instytucje). Siła zaradności przejawia się w przekonaniu człowieka, że zawsze potrafi znaleźć wyjście z nieprzyjemnych sytuacji i zawsze potrafi pokonać trudności w ważnych obszarach swojego życia (Jarmużek, 2006).

Poczucie sensowności wyzwala potrzebę zaangażowania i uczestniczenia w procesie kształtowania własnego losu i codziennych doświadczeń. Sensowność wyraża motywacyjną stronę poczucia koherencji. Osoba o silnym poczuciu koherencji potrafi wskazać ważne dla niej obszary życia nie tylko poznawczo, ale i motywacyjnie. Wydarzenia, które dotyczą ważnych dla człowieka dziedzin życia, postrzegane są jako wyzwania, coś, w czym warto uczestniczyć, w co warto się zaangażować. Formalne znaczenie tego składnika poczucia koherencji jest następujące: jest to stopień, w jakim człowiek czuje, że życie ma sens, że przynajmniej niektóre problemy i wymagania życiowe są warte wysiłku, poświęcenia i zaangażowania, i nie uważać je za niepotrzebne i ciężkie obciążenie. Osoba o wysokim poczuciu sensowności stawia czoła osobistym przeciwnościom losu, podejmuje wyzwanie, stara się chronić, znajduje sens w problemie lub zdarzeniu i stara się z god-

nością poradzić sobie z tym problemem. Siła poczucia sensowności objawia się w tym, że przejmując się tym, co się wokół niego dzieje, postrzega życie jako bardzo ciekawe, ma jasne cele i aspiracje oraz uważa swoje życie za sensowne i celowe (Jarmużek, 2006).

## 5. Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań była odpowiedź na postawiony problem badawczy: Czy poczucie koherencji ma istotne znaczenie dla strategii samoregulacji osób badanych będących w związkach kohabitacyjnych i małżeńskich?

Postawiono 4 pytania badawcze:

1. Czy poczucie koherencji istotnie koreluje z behawioralnym systemem hamującym u osób będących w związkach kohabitacyjnych?
2. Czy poczucie koherencji istotnie koreluje z behawioralnym systemem aktywacyjnym u osób będących w związkach kohabitacyjnych?
3. Czy poczucie koherencji istotnie koreluje z behawioralnym systemem hamującym u osób będących w związkach małżeńskich?
4. Czy poczucie koherencji istotnie koreluje z behawioralnym systemem aktywacyjnym u osób będących w związkach małżeńskich?

### Osoby badane

Badaniami objęto 519 osób (235 mężczyzn i 284 kobiety) będących w związkach małżeńskich (112 mężczyzn i 118 kobiet) i kohabitacyjnych (113 mężczyzn i 159 kobiety), w przedziale wiekowym 19 – 75 lat. Grupa badawcza była niejednorodna pod względem: wykształcenia, miejsca zamieszkania, a także stażu i wieku zawarcia związku.

**Tabela 1.**

*Stan cywilny*

	N	%
Cała badana grupa	519	100
Osoby będące w związku małżeńskim	230	44,3
Osoby będące w związku kohabitacyjnym	272	52,4

*Źródło: Opracowanie własne*

**Tabela 2.**

Wiek

	MIN	MAX	M	SD
Cała badana grupa	19	75	35	12,057
Osoby będące w związku małżeńskim	23	75	43,65	10,328
Osoby będące w związku kohabitacyjnym	19	59	28,06	8,384

Źródło: Opracowanie własne

**Tabela 3.**

Płeć

	Mężczyzna		Kobieta	
	N	%	N	%
Cała badana grupa	235	45,3	284	54,7
Osoby będące w związku małżeńskim	112	48,7	118	51,3
Osoby będące w związku kohabitacyjnym	113	41,5	159	58,5

Źródło: Opracowanie własne

## Zastosowane metody

Na potrzeby realizacji niniejszego projektu wykorzystaliśmy Skalę BIS-BAS w polskiej adaptacji Strus, Ciecuch, Rowiński oraz Kwestionariusz Orientacji Życiowej (SOC-29) w polskiej adaptacji Koniarek, Dudek, Makowska (1993).

**International Personality Item Pool – Behavioral Inhibition System/ Behavioral Activation System (IPIP – BIS/BAS)** autorstwa Lewis R. Goldberg w polskiej adaptacji: Włodzimierz Strus, Jan Ciecuch i Tomasz Rowiński została stworzona jako miara indywidualnej wrażliwości behawioralnego układu dążenia (BAS) i układu hamowania (BIS). Kwestionariusz składa się z 36 itemów, posiada 4 skale: lęk, poszukiwanie doznań, napęd oraz wrażliwość na nagrodę. Odpowiedzi są udzielane na pięciostopniowej skali, gdzie 1 – całkowicie nie trafnie mnie opisuje; 5 – całkowicie trafnie mnie opisuje.

**Kwestionariusz Orientacji Życiowej (SOC-29)** w polskiej adaptacji Koniarek, Dudek, Makowska (1993) służy do badania poczucia koherencji. Składa się z 29 stwierdzeń oraz trzech podskal, tj. poczucia zrozumiałości (ZR), zaradności (Z) oraz sensowności (S). Do pierwszej skali należy 11 stwierdzeń, do drugiej 10, natomiast do trzeciej 8. Osoba badana udziela

odpowiedzi za pomocą 7-stopniowej skali Likertowskiej, w której „1” oznacza, że dane nastawienie występuje zawsze, a „7”, że nigdy.

## 6. Wyniki badań własnych

Uzyskane wyniki w grupie osób pozostających w związkach kohabitacyjnych wskazują na istotne statystycznie korelacje BAS – wrażliwość na nagrodę ze wszystkimi wskaźnikami zmiennej poczucia koherencji na poziomie 0,05 ( $r = -0,139$ ;  $r = -0,142$ ;  $r = 0,134$ ). Ponadto odnotowuje się istotny na poziomie 0,01 związek BAS – działanie z poczuciem zrozumiałości ( $r = 0,160$ ), a także współwystępowanie BIS – lęk z poczuciem zrozumiałości ( $r = 0,190$ ) oraz poczuciem sensowności ( $r = -0,508$ ).

**Tabela 4.**

*Wyniki badań osób będących w związku kohabitacyjnym*

			SOC-29		
			Poczucie zrozumiałości	Poczucie zaradności	Poczucie sensowności
<b>IPIP – BIS/ BAS</b>	Wrażliwość na nagrodę	r	<b>-0,139*</b>	<b>-0,142*</b>	<b>0,134*</b>
		p	0,025	0,022	0,031
	Działanie	r	<b>0,160**</b>	-0,004	-0,008
		p	0,010	0,947	0,903
	Poszukiwanie przyjemności	r	0,010	-0,079	-0,026
		p	0,871	0,204	0,679
	Lęk	r	<b>0,190**</b>	0,044	<b>-0,508**</b>
		p	0,002	0,478	<0,001

*Źródło: Opracowanie własne*

Natomiast w grupie osób pozostających w związkach małżeńskich odnotowano istotną statystycznie na poziomie 0,01 korelację BIS – lęk z poczuciem sensowności ( $r = -0,404$ ), a także na poziomie 0,05 istotny związek BIS – lęk z poczuciem zrozumiałości ( $r = 0,149$ ).

**Tabela 5.**

Wyniki badań osób będących w związku małżeńskim

			SOC-29		
			Poczucie zrozumiałości	Poczucie zaradności	Poczucie sensowności
<b>IPIP – BIS/ BAS</b>	Wrażliwość na nagrodę	r	-0,088	-0,067	0,024
		p	0,194	0,325	0,729
	Działanie	r	0,113	0,026	0,048
		p	0,094	0,702	0,484
	Poszukiwanie przyjemności	r	-0,028	-0,044	-0,060
		p	0,679	0,518	0,377
	Lęk	r	<b>0,149*</b>	-0,095	<b>-0,404**</b>
		p	0,027	0,163	<0,001

Źródło: Opracowanie własne

## 7. Wnioski

Biorąc pod uwagę wyniki dotychczasowych badań przeprowadzonych w tym kierunku oraz wyniki badań własnych, wysnuto następujące wnioski.

1. System hamowania i aktywacji osób w związkach kohabitacyjnych istotnie koreluje z poczuciem koherencji. U osób będących w związkach kohabitacyjnych te systemy odpowiedzialne za regulację – BIS i BAS mają znaczenie na to, jakie mamy nastawienie, przekonanie o własnej skuteczności, wierze w siebie i w to, co nas w życiu spotka.
2. U osób będących w związkach małżeńskich behawioralny system hamowania jest istotny dla poczucia koherencji w wymiarze poczucia zrozumiałości i sensowności. BAS odpowiadający za to uczucie nadziei i szczęścia, co zwiększa aktywność w zakresie wzmocnienia pozytywnych odczuć, jest istotny w tym, jak człowiek postrzega swoje wewnętrzne zasoby, tzn. potrafi wykorzystać swoją wiedzę, umiejętności oraz doświadczenia, aby radzić sobie w życiu, a także ma poczucie, że jego życie ma sens. Dzięki czemu jest w stanie przetrwać najtrudniejsze momenty życia.
3. Uzyskane wyniki osób pozostających w związkach kohabitacyjnych wykazują na liczne istotne korelacje na różnym poziomie istotności.
4. Status związku badanych ma istotne znaczenie dla korelacji wskaźników, jakimi są poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności.

5. Cechy temperamentu są istotne dla budowania związków, szczególnie w związkach kohabitacyjnych. Warto wziąć to pod uwagę w kolejnych badaniach, uwzględniając, w jaki sposób są dobrane małżeństwa pod względem temperamentu.

## Bibliografia

- [1] Cwynar, M., Pleban, P., Pliś, A., & Mącik, D. (2018). Rodzaj samoregulacji w zależności od płci i temperamentu u osób we wczesnej dorosłości. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 30 (3), 77.
- [2] Jarmużek, J. (2006). *Poczucie koherencji a samokształcenie dorosłych*. [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- [3] Kaczmarek, A., Curyło-Sikora, P. (2016). Problematyka stresu – przegląd koncepcji. *Hygeia Public Health*, 51(4), s. 317-321.
- [4] Narkomanii, P., & Pawła II, K. U. L. J. Raport z projektu badawczego „Poznawcze mechanizmy samokontroli w funkcjonowaniu osób nałogowo korzystających z gier komputerowych oraz portali społecznościowych. Analiza i porównanie z osobami uzależnionymi od substancji psychoaktywnych”.
- [5] Pastwa-Wojciechowska, B. (2008). Samoregulacja i samokontrola a psychopatyczne zaburzenia osobowości. *Czasopismo Psychologiczne*, 14(2), s. 247-254.
- [6] Strelau, J. (2001). Miejsce konstruktów aktywacji w badaniach nad temperamentem. *Przeгляд Psychologiczny*, 44(3), s. 275-300.
- [7] Wołoszyn, E. (1997). Koncepcja systemu otwartego Ludwiga von Bertalanffy’ego. *Filozofia Nauki*, 5(1), s. 135-139.
- [8] Wytykowska, A., Białaszek, W., Ostaszewski, P. (2014). Psychometryczne właściwości polskiej wersji krótkiej skali wrażliwości na kary i nagrody (SPSRQ-SF Cooper i Gomez, 2008). *Studia Psychologiczne*, 52(2), s. 28-39.



Natalia Chruścicka\*

## Obraz rodziny w oczach dziecka 6-letniego

### *The image of the family in the eyes of a 6-year-old child*

\*Lubelska Akademia WSEI

#### Streszczenie

Rodzina jest najważniejszą grupą społeczną, z którą dziecko łączy silna więź emocjonalna. To w niej ma ono możliwość rozwoju, wychowania oraz obserwowania i naśladowania wzorców zachowań dorosłych. W jej przestrzeni odczuwa miłość, troskę, ciepło, przynależność, akceptację i bezpieczeństwo. Dokonując analizy rysunku rodziny dziecka sześciolatka w czasie przeprowadzenia badań empirycznych, próbowano dowiedzieć się, jaka relacja panuje między członkami rodziny, jakie miejsce zajmuje dziecko w rodzinie oraz czy jest ono szczęśliwe w swoim najbliższym otoczeniu. Osoby wychowujące powinny mieć pełną świadomość tego, co chce im w danym momencie przekazać.

#### Abstract

*The family is the most important social group with which the child has a strong emotional bond. This is where the child has the opportunity to develop, educate, observe and imitate adult behavior patterns. In her space he feels love, care, warmth, belonging, acceptance and security. By analyzing a drawing of a six-year-old child's family during empirical research, an attempt was made to find out what the relationship between family members is, what place the child occupies in the family and whether he or she is happy in his or her immediate environment. Parents should be fully aware of what they want to convey to them at a given moment. You should pay special attention to disturbing symptoms because they may affect the multi-faceted development of*

Należy zwracać szczególną uwagę na symptomy niepokojące, ponieważ mogą oddziaływać na wielostronny rozwój przedszkolaka. Jest to bardzo ważne dla jego otoczenia. Wiedza pedagogiczna na temat diagnozowania dziecięcej twórczości jest niezbędna do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego. Oba te czynniki wzajemnie się uzupełniają, co daje opiekunom możliwość odpowiedniej interpretacji zachowań sześciolatka.

*a preschooler. This is very important for his environment. Pedagogical knowledge about diagnosing children's creativity is necessary to assess social and emotional development. Both of these factors complement each other, which gives caregivers the opportunity to appropriately interpret the six-year-old's behavior.*

**Słowa kluczowe:** rodzina, dziecko, wychowanie, rysunek, relacje  
**Keywords:** family, child, upbringing, drawing, relationship

## **1. Wprowadzenie**

Dzieci już od najmłodszych lat sięgają po narzędzia pisarskie. Ich pierwsze rysunki zaczynają się od kresek i kółek. Wraz z rozwojem zaczynają rysować coraz więcej elementów, a na rysunkach pojawiają się różne przedmioty i postacie. Jednym z najczęściej wykonywanych rysunków przez sześciolatki jest obraz rodziny. My, dorośli, nawet nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak wielu istotnych rzeczy możemy dowiedzieć się o dziecku, o jego sytuacji rodzinnej, emocjach i przeżyciach, które przedstawia nam na rysunku. Analiza twórczości daje możliwość dokonania oceny emocji i relacji łączących go z rodziną. Musimy pamiętać, że rodzina jest najważniejszą grupą społeczną, w jakiej dziecko rozwija się i wychowuje. Najmłodszy jest ważnym podmiotem troski i opieki rodziców. Bardzo mocno przeżywają różne sytuacje, które dzieją się w najbliższym środowisku. Ich emocje są różne: szczęście, radość, strach, smutek. Czasem nie są w stanie opowiedzieć o tym, co je smuci, i właśnie dlatego rysunek rodziny jest doskonałą propozycją tego, aby dowiedzieć się czegoś więcej o dziecku i jego sytuacji rodzinnej. Stanowi rzetelne narzędzie badawcze, dzięki któremu możemy zrozumieć, co dzieje się w jego życiu, poznać jego emocje, problemy i pomóc mu w ich rozwiązaniu.

## **2. Rodzina – ujęcia terminologiczne i zmiany w niej zachodzące**

Współcześnie intensywne i rozległe przemiany społeczno-ekonomiczne oraz kulturowe o narastającej złożoności wywierają wpływ na wszystkie wymiary ludzkiego życia, w tym w różnym stopniu i zakresie, w sposób specyficzny, dotyczą rodziny, będącej podstawową i należącą do najstarszych grup formą życia wspólnotowego. Rodzina tradycyjna uznawana jest za najważniejszą, podstawową grupę społeczną osób powiązanych pokrewieństwem, powinowactwem, a także wspólnie zamieszkujących, darzących się uczuciem sympatii i miłości oraz zorientowanych na wzajemną pomoc i wsparcie (Ostrowska, 2020). Według I. Janickiej i H. Liberskiej (2014, s. 96-97) „rodzina jest najczęściej ujmowana jako podstawowa grupa społeczna ze względu na relacje, stosunki oraz typy zależności między jej poszczególnymi członkami. Postrzegana jako instytucja społeczna ze względu

na odpowiedzialność za dziecko, usankcjonowaną przepisami prawnymi zawartymi w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym... środowisko, w którym podstawą wszelkich kontaktów jest naturalna przynależność i więź emocjonalna. Rodzina jest również ujmowana jako prymarne środowisko wychowawcze. Dziecko ma w nim możliwość obserwowania wzorców coraz bardziej złożonej aktywności, zarówno we współdziałaniu, jak i pod bezpośrednim kierownictwem osób, które posiadają wiedzę i umiejętności jeszcze przez dziecko nieopanowane, osób, z którymi ma ono ukształtowane pozytywne stosunki emocjonalne. Tradycyjne ujęcie rodziny zakłada, że tworzą ją żyjący we wspólnocie kobieta i mężczyzna, będący małżeństwem, wychowujący swe biologiczne, a czasami adoptowane dzieci". Autorki zwróciły uwagę na zmiany w interpretowaniu rodziny, jakie następują we współczesnych czasach, twierdząc, że „W XXI wieku występuje tendencja do zanikania wielopokoleniowych rodzin na rzecz dominacji modelu rodziny małej, dwupokoleniowej, która jest względnie niezależna ekonomicznie. Fakt ten ma istotne znaczenie dla realizacji wielu funkcji rodziny” (Janicka, Liberska, 2014, s. 98). Do najważniejszych zmian w pojmowaniu współczesnej rodziny zalicza się: dobrowolne angażowanie się mężczyzn w przebieg ciąży i porodu, członkowie rodziny pracujący poza domem, wzrost pozycji społecznej kobiet, zmianę roli mężczyzny poprzez zmniejszenie władzy, decyzyjności, zmiany podziałów obowiązków i odpowiedzialności w funkcjonowaniu rodziny, zmianę pozycji dziecka (satysfakcja i spełnienie dążeń rodziców), brak dystansu między rodzicem a dzieckiem, dostrzeganie jego (w większym stopniu) potrzeb psychicznych. W wychowaniu dziecka biorą udział mama i tata. Rodzina przechodzi z systemu instytucjonalności na związki partnerskie i przyjacielskie. Duże znaczenie mają indywidualizm i wolność osobista, dobrowolność zawierania związków małżeńskich, jak również rozwody. Rodzina tworzy sferę prywatności i ograniczeń w kontaktach społecznych, rozluźnienie więzi rodzinnych (Janicka, Liberska, 2014, s. 98-100). E. Kiliszek (2019, s. 18) w swojej publikacji opisała podstawowe zadania i wzorce rodziny w następujący sposób: „w rodzinie przekazywane są dziecku dziedzictwo kulturowe, mowa, język. Uczy się ono w niej wzorów postępowania i odniesień międzyludzkich. Odbywa się także wychowanie moralne człowieka. Jest miejscem kształtowania uczuć i postaw zarówno wobec członków rodziny, jak i szerszego otoczenia społecznego. Każda rodzina różni się od drugiej – ma swój intymny, wewnętrzny, niepowtarzalny świat”. Jest „powszechnie uważana jako źródło i podstawowa jednostka życia społecznego. Rdzeniem rodziny są: para rodzicielska i dzieci. Rodzina i małżeństwo stanowią ważną wartość życiową, źródło

szczęścia i satysfakcji, a trwała relacja małżeńsko-rodzinna niezmiennie stanowi pożądaną i akceptowaną model stosunków rodzinnych. Jakość jej życia przekłada się na poczucie zadowolenia, bezpieczeństwa i kontroli życia jednostek ją stanowiących”. Człowiek do optymalnego rozwoju potrzebuje: poczucia bezpieczeństwa, prawa do wyrażania własnych potrzeb, do własnych granic, poczucia własnej wartości, prawa do autonomii, do miłości seksualnej. Jeżeli ma możliwość zaspokajania swoich potrzeb, wówczas ma poczucie szczęścia i spełnienia. Z kolei brak tego poczucia może wywołać frustrację i poczucie nieszczęścia.

### **3. Postawy rodzicielskie i style wychowawcze**

Bardzo ważnym elementem w relacjach rodziny są postawy rodziców. Do ich funkcji należą: wychowanie, kształtowanie postaw i zachowań. Doświadczają wsparcia, ciepła, akceptacji i mobilizacji do poznawania świata. Wartości te są fundamentem do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Styl, w jakim rodzice wychowują dzieci, bierze się przede wszystkim z ich historii rozwoju, wiedzy pedagogicznej i osobowości, jak również z cech charakteru dziecka, możliwości rozwojowych, jego płci, wieku oraz źródeł stresu i wsparcia. Relacje między rodzicami a dziećmi mogą mieć różne interakcje. Tworzą podsystem w granicach systemu rodziny. Zadaniem rodziców w tym podsystemie jest spełnianie potrzeb dzieci pod względem: emocjonalnym, fizycznym, społecznym i psychologicznym. Dzięki postawom rodzicielskim łatwiej zrozumieć relacje rodzica z dzieckiem. Każdy powinien stawiać wymagania i wyznaczać obowiązki, które stają się wynikiem pełnienia swojej rodzicielskiej roli. Opiekunowie powinni: okazywać miłość, akceptację, przytulać, całować, bawić się, uśmiechać, chwalić, doceniać, chronić przed niebezpieczeństwami, uspołeczniać, uczyć panowania nad emocjami oraz szacunku do innych osób. Z kolei rodzicielskie odrzucenie przejawia się: odrzuceniem, nieobecnością w życiu dziecka, słownym wyrażaniem niechęci do niego, okazywaniem obojętności lub agresji. „Wzorzec interakcji rodzic – dziecko są głównymi czynnikami stabilizującymi lub zaburzającymi rozwój podstawowych struktur psychicznych jednostki” (Płopa, 2004, s. 241-243).

Relacje dziecka z rodzicami „mogą mieć charakter jednostronny lub wzajemnych interakcji, które prowadzą do pozytywnych, korzystnych zmian w osobowości najmłodszych, w rodzinie, w grupie rówieśniczej” (Krzysińska-Żach, 2007, s. 16). Pod wpływem wsparcia emocjonalnego

i instrumentalnego rodzina będzie funkcjonowała harmonijnie. B. Krzesińska-Żach przytacza w swojej publikacji spojrzenie R. Praszkiwicza na relacje międzyludzkie. Wyróżnia on trzy style wychowawcze: „**swobodny**, w którym dziecko uczy się samodzielności i w większości samo decyduje o sobie, a relacje z rodzicami są bardzo tolerancyjne, mają w sobie oparcie i poczucie bezpieczeństwa; **styl treningowy** – stwarzanie możliwości kształtowania pożądanых zachowań u dzieci, cech charakteru, określonych postaw. Rodzice są autorytetem, kształtują nowe zachowania, umiejętności, wdrażając przedszkolaka do samodzielności; **styl terytorialny** – wychowanie bazuje na jego potrzebach i emocjach. Charakteryzuje go partnerski układ relacji międzyludzkich, poszanowanie autonomii osób, otwartość na drugiego człowieka, wzajemna komunikacja. Prawidłowe relacje występują wtedy, gdy wymienione style wychowania istnieją w harmonii względem siebie, a zaburzenia w relacjach w rodzinie pojawiają się, gdy jeden ze stylów przybiera formę dominującą” (Krzesińska-Żach, 2007, s.16-17).

#### **4. Dziecko jako członek rodziny i uczestnik życia rodzinnego**

Szósty rok życia to okres przedszkolny, w którym istotne zmiany zachodzą we wszystkich sferach i funkcjach psychicznych (Kielar-Turska, 2020). Do najważniejszych zaliczamy: rozwój fizyczny, motoryczny, poznawczy – myślenie, pamięć, spostrzeganie, uwaga, mowa, rozwój emocjonalny, społeczny.

Przedszkolak jest osobą otwartą na świat, na relacje z drugim człowiekiem, a przede wszystkim wrażliwą na różne sytuacje, które dzieją się w otaczającej go rzeczywistości, dociekliwą, przez co zadaje dużo pytań i oczekuje odpowiedzi na nurtujące go sytuacje oraz wyraża chęci do działania.

#### **5. Rysunek rodziny w diagnozie pedagogicznej**

Dziecko, tworząc swoje pierwsze rysunki, zaczyna od bazgrot. W okresie średniego dzieciństwa przedstawia na rysunku rzeczywistość, pokazuje na nim najistotniejsze cechy, rysuje to, co wie. Są to szczegóły typowe dla społeczności, w której żyje (Trempała, 2020, s. 228). Rysunki dostarczają wiele informacji rodzicom, nauczycielom, pedagogom i psychologom dla lepszego poznania jednostki. Dzięki rysunkom znamy potrzeby psychologiczne, jego zainteresowania, uzdolnienia, cechy osobowości, jak również

sposób postrzegania świata. Tworząc rysunek, wyraża w nim swoje przeżycia z różnych sytuacji, np. z wycieczki, wydarzeń szkolnych, rodzinnych, ćwicząc przy tym swoją pamięć oraz spostrzegawczość. Dzięki twórczości plastycznej rozwija wyobraźnię i twórcze myślenie (Gazińska, 2008, s. 5). Rysunki są bardzo dobrym sposobem, pozwalającym rodzicom spojrzeć na świat oczami dziecka. Dzięki temu relacje między nimi są zrozumiałe, a samo czuje się bezpieczniej i pewniej w swojej rodzinie (Rodriguez, 2013, s. 17). Już od dawna ludzie poprzez rysunek wyrażali swoje myśli, uczucia i uwieczniali wydarzenia. „Od lat dwudziestych ubiegłego wieku wykorzystuje się rysunek dziecka jako metodę diagnozy jego rozwoju psychicznego. Rysunek należy do techniki projekcyjnej, do testów projekcyjnych typu konstrukcyjnego, treściowego, w których interpretacja wyników badania koncentruje się na tym, co jednostka mówi lub robi oraz na znaczeniach tych zachowań, a także na związkach tematycznych między różnymi elementami reakcji” (Rode, Izydorzycyk, 2006, s. 130). Rysunek jest formą przyjemną, która nie zajmuje dużo czasu, a dostarcza cennych informacji potrzebnych do interpretacji. Ponadto ujawniają się w nim różne emocje osoby badanej” (Roda, Izydorzycyk, 2006, s. 131).

Rysunek rodziny wykonany przez dziecko znalazł szerokie zastosowanie w diagnozie rozwoju relacji rodzinnych. Wszystkie przeżycia młodego człowieka (które dzieją się w jego rodzinie) są odzwierciedlane na rysunku, który pokazuje miejsce dziecka na tle rodziny, sposób, w jaki ona funkcjonuje. Ponadto odzwierciedla to, jakie dziecko jest, jakie relacje panują w rodzinie, o nieświadomych konfliktach wewnętrznych, jak i sposobach radzenia w trudnych sytuacjach (Rode, Izydorzycyk 2006, s. 131).

M. Braun-Gałkowska (1985) przedstawia sposób, w jaki przeprowadzamy badania „analizy rysunku rodziny dziecka”. Należy przede wszystkim stworzyć odpowiednie warunki: nawiązać kontakt z osobą badaną, aby nie czuła się skrępowana, wystraszona, gdyż takie emocje mogą przełożyć się na wartość materiału do interpretacji. Ważne jest to, aby dziecko czuło się bezpiecznie i chciało współpracować. Następnie prosimy, aby narysowało rodzinę. Należy mu wytłumaczyć, że może rysować kogo chce i co chce, tak aby praca dotyczyła rodziny. Kolejnym krokiem jest przygotowanie pomocy: kartki papieru i kredek (papier oraz kredki powinny być zawsze takie same, posłużą do porównywania prac). Podczas wykonywania rysunku nie wolno używać linijki oraz gumki.

Gdy sześciolatek zacznie rysować, zwracamy szczególną uwagę: na kolejność rysowania postaci, zwierząt, przedmiotów itp., czas, jaki poświęca na rysowanie poszczególnych osób, przedmiotów, przerwy, na to, czy się nie

zastanawia nad jakąś rzeczą, na staranność przy niektórych elementach oraz czy podczas rysowania dziecko komentuje to, co rysuje, lub w sposób niewerbalny objawia emocje, np. wierci się, wzdycha lub uśmiecha. Niekiedy opowiada o tym, co znajduje się na rysunku, kogo rysuje. Takie informacje są bardzo ważne.

Kiedy rysunek jest już skończony, prosimy, aby opowiedział, co narysował. Ważne jest to, aby na wstępie pochwalić go za pracę. Rozmowę kierujemy pytaniami, przy czym staramy się, aby była to rozmowa swobodna.

## **6. Metodologia badań własnych**

Rozważania teoretyczne zawarte w poprzednich częściach artykułu dotyczące obrazu rodziny w oczach dziecka sześciolatniego stały się podstawą do przygotowania procedury badawczej, mającej na celu prezentację rodziny jako znaczącego środowiska zaspokajającego bądź niezaspokajającego podstawowe potrzeby psychiczne, akceptacji, uczuć i bezpieczeństwa oraz jego pragnienia. Dodatkowym celem jest prezentacja modelu życia rodziny dziecka sześciolatniego wyrażonej poprzez rysunek, stanowiący efekt realizowanych wzorców w tym środowisku. Aby osiągnąć założony cel, sformułowano problem badawczy: Jaki jest obraz rodziny w oczach dziecka sześciolatniego? Do problemu głównego dobrano problemy szczegółowe: W jaki sposób dziecko sześciolatnie postrzega swoją rodzinę? Jakie jest jego miejsce w rodzinie? Jakie cechy posiadają rodzice w opinii dziecka sześciolatniego? Jaka jest kolejność rysowania postaci, przedstawienie osób znaczących w jego życiu, ich wielkość, ozdabianie, wzajemne relacje, symbolika barw? Czy rysunek odzwierciedla potrzeby, przeżycia, emocje, wspólnie spędzony czas pomiędzy dzieckiem a rodziną? Do postawionego problemu głównego dobrałam następującą hipotezę główną: Zakłada się, że obraz rodziny może być przedstawiony przez dziecko sześciolatnie w sposób pozytywny lub negatywny.

Do hipotezy głównej dobrałam hipotezy robocze: Przyjmuje się, że rodzina może być różnorodnie postrzegana i wyrażana poprzez dziecko na rysunku; Zakłada się, że dziecko powinno zajmować wysoką pozycję w rodzinie, wymaga ono zainteresowania, miłości, poczucia bezpieczeństwa, pewności emocjonalnej, pozytywnych relacji, dowodów prawdziwego uczucia rodziców, doceniania, uznania. Może również zajmować w niej niską pozycję, czyli być niedostrzegane, ignorowane, nieakceptowane i niekochane; W opinii dziecka sześciolatniego rodzice w swoim postępowaniu mogą wy-

kazywać częściej cechy pozytywne, ale także przejawiać te negatywne; Należy dokładnie zdiagnozować i zinterpretować kryteria występujące w pracy dziecka dotyczące prezentacji sytuacji życiowej w rodzinie; Rysunek pokazuje hierarchizację przeżyć, emocji i doświadczeń dziecka sześciolatniego, pod wpływem których tworzy ono świat swojej rodziny, ukazuje siebie, konstruuje swój obraz, swoje tendencje, odzwierciedla emocje i więzi społeczne. W badaniach empirycznych wykorzystano metodę indywidualnych przypadków i obserwacji. Natomiast wykorzystanymi technikami były techniki projekcyjne, wywiad narracyjny, analiza rysunku.

## **7. Organizacja badań i charakterystyka grupy badawczej**

Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2022 r. w przedszkolu położonym na terenie miasta Węgrowa (woj. mazowieckie). Przystąpiło do nich ośmioro dzieci w wieku 6 lat. Starano się, aby przedszkolaki czuły się dobrze i miło spędziły czas. Spotkanie z nimi, wyjaśnienie celu zajęć to trzeci etap postępowania badawczego. Z trojgiem dzieci rozmawiano na temat rodziny, jej pojęcia i znaczenia. Każde wykonywało indywidualnie swoją pracę. Badająca wnikliwie obserwowała sposób wykonania rysunku. Po zakończeniu pracy indywidualnie z każdym dzieckiem przeprowadziła wywiad dotyczący rodziny, który był nagrywany za pomocą dyktafonu. Następnie dokonano analizy rysunku. Zdobyte informacje stały się wiarygodnym źródłem do rozwiązania problemów badawczych i weryfikacji hipotez.

## **8. Analiza wyników badań**

Uczestnicy w swoich wypowiedziach wyjaśniali i określali, czym jest dla nich rodzina, jakie pełni funkcje i jaka jest jej rola w ich życiu? Wypowiedzi te pozwoliły mi wyjaśnić pojęcie „rodzina” w rozumieniu dzieci sześciolatków. Przedszkolaki zastanawiały się nad pojęciem rodzina i chociaż zdawałoby się, że to proste pytanie, wcale nie było łatwe do interpretacji.

Zebrany materiał wskazał, że dla sześciolatków rodzina to: mama i tata, siostra, brat, dziadkowie, wujek, ciocia i dom. Jeżeli mają jakieś zwierzątko, również zaliczają je do członków rodziny. Zdaniem respondentów rodzina to osoby, z którymi mieszkają, oraz miejsce, gdzie codziennie przebywają. Rodzina to osoby, z którymi zasiada się do stołu, jedząc wspólne posiłki.

Przedszkolaki uważają, że są to osoby, z którymi spędza się czas wolny, wychodząc na spacer, jeżdżąc na wakacje lub bawiąc się w domu. Z rodziną mogą porozmawiać na każdy temat, gdy mają jakieś zmartwienie, problem czy czegoś się boją. Dziecko wie, że może zaufać swoim najbliższym i czuje się w niej bezpiecznie. Bez względu na różne sytuacje kocha swoją rodzinę.

## **9. Analiza rysunku dziecka – Staś**

Analizowany rysunek został przygotowany przez 6-letniego Stasia. Odpowiada okresowi przedschematu. Jest on uproszczony. Dziecko prawidłowo rozmieszcza poszczególne elementy oraz dokładnie odwzorowuje świat. Niebo znajduje się na górze kartki, natomiast ziemia na dole. Ważnym aspektem jest ubiór uwzględniony na rysunku.

### **1. Typ rysunku**

Obrazek łączy ze sobą dwa typy rysunków: sensoryczny (emocjonalny) i racjonalny. O tym, że jest sensoryczny, świadczą linie krzywe, zaokrąglone, dynamiczne. Postacie ujęte są w jakimś działaniu, z uśmiechem na twarzy. Typ racjonalny zaś przedstawia się w liniach prostych i sztywnych. Widoczna jest postać wyizolowana oraz duża dbałość o szczegóły.

### **2. Elementy graficzne**

Analiza elementów graficznych jest bardzo istotna, skupia uwagę na typie kreski. Na rysunku chłopca dominuje kreska dłuższa złożona z krótkich elementów i wskazuje na zahamowanie. Nacisk kredki na papier oraz grubość kreski mówi nam o silnym napięciu, odwadze, a czasem o gwałtowności chłopca. Chłopiec poznał już część liter i podpisał wszystkie osoby znajdujące się na rysunku.

### **3. Symbolika barw**

Rysunek jest kolorowy, zawiera wyraziste i mocne odcienie, co może wskazywać na dużą emocjonalność dziecka. Szczególną uwagę zwracają: dom, który został namalowany po prawej stronie kartki. Do pokolorowania go Staś użył kredki w kolorze fioletowym, co może świadczyć o niepokoju, lęku, jakiejś sprzeczności, które przeżywa. Druga część obrazu, gdzie chło-

piec namalował niebo kredką niebieską, wypełniając prawie całą lewą stronę kartki, może symbolizować spokój, wrażliwość, pragnienie miłości, zacisznego i uporządkowanego środowiska, potrzebę uczucia i harmonii. Patrząc na barwę ubrań postaci, spostrzeżono, że sześciolatek pokolorował ubranie taty na czarno. Może to świadczyć o niepokoju i negacjach dziecka. Wybiera ono zwykle kolory, jakie lubi, lub odzwierciedla rzeczywiste barwy danych rzeczy. Dlatego w analizie zachowano roztropność. Jeżeli są jakieś wątpliwości, to należy porozmawiać o tym z dzieckiem.

#### **4. Symbolika przestrzeni**

Przestrzeń dostępna na kartce została w całości wykorzystana. Rysunek chłopca został podzielony na dwie części. Po lewej stronie kartki na górze znajdują się chmury, niebo, słońce. Zaś po lewej stronie na dole trawa oraz postacie. Ten układ może sygnalizować nam, że dziecko ma poczucie braku pewności siebie, potrzebę wycofania lub trudności z przystosowaniem się do nowej sytuacji. Po prawej stronie chłopiec narysował dom. W dolnej części kartki znajduje się łóżko, na którym leży osoba. Chłopiec narysował tylko głowę, a pozostałe części ciała „zostały przykryte kołdrą”. Na ścianie są kwiaty (być może dekoracja ścian). Prawdopodobnie sześciolatek wskazuje na to, że dom odgrywa ważną rolę w jego życiu.



*Staś lat 6 – Obraz rodziny*

## **A. Interpretacja treści**

### **1. Wskaźniki waloryzacji**

Na rysunku możemy zauważyć, że po lewej dolnej stronie kartki znajdują się postacie. Odległość między nimi jest nieduża. Prawdopodobnie łączą ich głębokie relacje i czują się ze sobą związani. Dłonie chłopca i taty stykają się ze sobą, Może to świadczyć o głębokiej więzi, która ich łączy. Wszystkie postacie mają uśmiech na twarzy oraz posiadają wszystkie części ciała. Ich wielkość względem siebie a domem jest odpowiednia. W kolorowaniu pojawiają się luki, co może świadczyć o energii i gwałtowności malarza.

### **2. Wskaźniki dewaloryzacji**

Po prawej stronie kartki umieszczony jest dom, który został oddzielony czarną kreską, jakby autor chciał podzielić rysunek na połowę. W domu widzimy leżącą na łóżku osobę (babcia). Niepokojący jest fakt, iż postać została odizolowana.

## **B. Konflikty wyrażone na rysunku – dotyczące rodziny**

Rysunek rodziny może przedstawić nam, w jaki sposób dziecko przeżywa swoje emocje, relacje z innymi członkami rodziny. Rodzina została narysowana zgodnie z rodziną realną. Chłopiec waloryzuje rodzica tej samej płci. Ta waloryzacja wskazuje na identyfikację chłopca z ojcem. Jest to prawidłowa identyfikacja. Jedną niepokojącą rzeczą, jaką zauważono na rysunku, jest dewaloryzacja postaci, w tym przypadku babci, a duża odległość pomiędzy postaciami może oznaczać dystans i izolowanie się od danej osoby.

W rysunku chłopca konflikt jawny dotyczy postaci dewaloryzowanej. Wydaje się, że w rzeczywistości konflikt z babcią dotyczy raczej danej sytuacji – choroby, której dziecko nie potrafi zrozumieć i to może budzić w nim niepokój.

Rysunek przedszkolaka nie przejawia wysokiego neurotycznego niepokoju czy też tendencji schizofrenicznych.

## **10. Obraz rodziny w narracji chłopca**

*„Narysowałem mamę, siebie, tatę i babcię. Po jednej stronie kartki jestem ja z rodzicami. Wracamy do domu. Mieszkamy razem z babcią, która jest bardzo chora i leży w łóżku. Nie może chodzić. Gdy mama robi coś do jedzenia,*

*to zanoszę babci, aby wszystko zjadła. Bardzo kocham babcię i jest mi smutno, że nie może się ze mną bawić. Najwięcej czasu spędzam ze swoimi rodzicami, a najbardziej lubię układać klocki. Najmniej szczęśliwa jest babcia, ponieważ nie może chodzić z nami na spacer. Najszczęśliwszy jestem ja, gdyż nie muszę chodzić do pracy i leżeć w łóżku, tak jak babcia. Najmilsza jest moja mama. Bardzo mnie kocha. Niemiły jest tata, ponieważ krzyczy na mnie. W mojej rodzinie chciałbym zmienić to, żeby babcia była zdrowa”.*

Z wypowiedzi Stasia dowiadujemy się o przykrym wydarzeniu w rodzinie. Dziecko strasznie przeżywa chorobę babci i do końca nie umie zrozumieć, dlaczego tak się dzieje. Nie potrafi pogodzić się z sytuacją. Wywołuje to u chłopca uczucie niepokoju, braku stabilizacji, bezpieczeństwa i przede wszystkim trudności z przystosowaniem się do nowej sytuacji. Bardzo kocha swoją babcię i pragnie, aby jak najszybciej wyzdrowiała. Jeżeli chodzi o relacje przedszkolaka z rodzicami, to są one poprawne. Mama i tata poświęcają mu dużo czasu na wspólne zabawy. Sześciolatek czuje się kochany przez rodziców. Analizując daną sytuację, uważam, że rodzice chłopca powinni rozmawiać z synem o chorobie babci, tłumaczyć, dlaczego tak się dzieje, co dokładnie stało się babci. Dziecko powinno zrozumieć trudną sytuację.

## 11. Wnioski z badań

Dzięki wykorzystaniu różnorodnych metod badawczych cel został osiągnięty, a hipotezy w większości potwierdziły się. Współczesna rodzina polska przechodzi wiele zmian społeczno-ekonomicznych i kulturowych, które znacznie wpływają na sytuacje polskich rodzin. Tradycyjne wzorce podlegają ciągłej metamorfozie, a członkowie rodziny pełnią inne funkcje niż w ubiegłych latach. Można zatem stwierdzić, że rodzina wszechstronnie oddziałuje na proces wychowania dziecka. Osoby wychowujące powinny mieć pełną świadomość tego, co dziecko chce im w danym momencie przekazać. Należy zwracać szczególną uwagę na symptomy niepokojące, ponieważ mogą mieć istotny wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny przedszkolaka, co jest bardzo ważne dla jego otoczenia. Wiedza pedagogiczna na temat diagnozowania jego twórczości jest niezbędna do oceny rozwoju społeczno-emocjonalnego. Oba te czynniki wzajemnie się uzupełniają, co daje opiekunom możliwość pozytywnego wpływu oraz odpowiedniej interpretacji zachowań dziecka. Dzięki wiedzy i zaangażowaniu w wychowanie, młody człowiek ma możliwość harmonijnego rozwoju we wszystkich sferach. A po osiągnięciu pełnoletności jest w pełni gotowy do harmonijnego funkcjonowania w grupie społecznej.

Analizując sposób postrzegania rodziny przez dziecko 6-letnie oraz przeprowadzoną diagnozę rysunku rodziny, można wysnuć wnioski, że dzieci wiedzą, co oznacza słowo rodzina oraz kto ją tworzy. Sześciolatki kochają swoją rodzinę i są w niej szczęśliwi, wykazują zadowolenie, gdy rodzice poświęcają im dużo czasu na wspólne rozmowy, spacery lub zabawy. Czują wtedy, że zajmują wysoką pozycję w rodzinie, czują wsparcie i akceptację, przynależą do niej. Sześciolatki wiążą silną i pozytywną relacją z bliskimi. Bardzo mocno przeżywają różne sytuacje, które dzieją się w ich rodzinnym domu (choroba babci, gdy tata krzyczy). Nie potrafią wytłumaczyć sobie, dlaczego tak się dzieje, co wpływa negatywnie na ich stan emocjonalny, stabilizację oraz poczucie bezpieczeństwa. Dla nich najdrobniejszy gest serdeczności, np. jakiś prezent, daje im tyle radości, że te emocje przekłada na kartkę papieru. Relacje i przestrzeń rodzinna w znaczący sposób wpływają na ich rozwój fizyczny, psychiczny, emocjonalny i społeczny. W rodzinie, w której są bezwarunkowo kochani, akceptowani, a rodzice poświęcają im dużo uwagi, będą szczęśliwi. To z kolei pozwoli im prawidłowo się rozwijać i poznawać świat. Rodzice powinni pogłębiać swoją wiedzę na temat procesu wychowania, mieć świadomość jak ważną kwestią w codziennym funkcjonowaniu jest komunikacja rodziców między sobą oraz między dziećmi. Stanowi ona wzorzec do naśladowania.

## **Bibliografia**

- [1] Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- [2] Braun-Gałkowska, M. (1985). *Test rysunku rodziny*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- [3] Gazińska, M. (2008). *Poznać dziecko. Analiza testu rysunkowego „Ja i moja rodzina”*. Poznań: eMPI2.
- [4] Izdebska, J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku*. Białystok: TRANS HUMANA.
- [5] Izdebska, J. (2003). *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*. Białystok: TRANS HUMANA.
- [6] Janicka, H. L. (2014). *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN.
- [7] Kiliszek, E. (2019). *Rodzina wobec zagrożeń. Rodzina wobec szans*. Warszawa: Difin.
- [8] Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- [9] Liberska, J. T. (2020). *Psychologia wychowania*. Warszawa: PWN.
- [10] Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- [11] Ostrowska, U. (2020). *Współczesna rodzina w ujęciach terminologicznych* (Tom IX), Toruń: Adam Marszałek.
- [12] Płopa, M. (2004). *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Elbląg: Impuls.
- [13] Rode, B. I. (2006). *Zastosowanie wybrane technik diagnostycznych w psychologicznej diagnostyce klinicznej i sądowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- [14] Rodriguez, N. (2013). *Co nam mówią rysunki dzieci*. Kielce: JEDNOŚĆ.
- [15] Śnieżyński, M. (2019). *Wiedza rodziców o wychowaniu swoich dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Ignatianum w Krakowie.
- [16] Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe  
Lubelskiej Akademii WSEI  
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4  
tel.: +48 81 749 17 77  
fax: +48 81 749 32 13  
[www.wsei.lublin.pl](http://www.wsei.lublin.pl)

**AKADEMIA WSEI**

WYDAWNICTWO NAUKOWE  
**INNOVATIO PRESS**

ISSN – 2299-0275