



ISSN 1734-1582

E-ISSN 2451- 2230

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XIV 2018

Numer 1(40)

**POTENCJAŁ DZIECKA
A REALIA STWARZANE PRZEZ DOROSŁYCH**

**A CHILD'S POTENTIAL
VS REALITY CREATED BY ADULTS**

w numerze m.in.:

- **Katarzyna Krasoń**, *Aktualizowanie potencjalności twórczej uczniów poprzez integralną ekspresję kulturową (...)*
- **Monika Czajkowska, Beata Bugajska-Jaszczołt**, *Umiejętności geometryczne trzecioklasistów w świetle wyników badań*
- **Margarida Pocinho, Agnieszka Olczak, Marzanna Franicka**, *Bilingual language acquisition in preschool age (...)*
- **Ryszard Pęczkowski**, *Efektywność nauczania w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nacz.), Grazyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.),
Michał Daszkiewicz (jęz. ang.); Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
e-ISSN 2451-2230

Publikacja dofinansowana przez Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/ Editor:

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Katarzyna Krasoń , <i>Aktualizowanie potencjalności twórczej uczniów poprzez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych</i>	7
Monika Czajkowska, Beata Bugajska-Jaszczolt , <i>Umiejętności geometryczne trzecioklasistów w świetle wyników badań</i>	19
Margarida Pocinho, Agnieszka Olczak, Marzanna Franicka , <i>Bilingual language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines</i>	30
Ryszard Pęczkowski , <i>Efektywność nauczania w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej</i>	40
Aleksandra Szyller , <i>Bezrefleksyjna codzienność refleksyjnych uczniów, czyli polska edukacja wczesnoszkolna z podręcznikiem w tle</i>	50
Maria Groenwald, Anna Babicka-Wirkus , <i>Bezradni świadkowie trudnych sytuacji w przedszkolu. Refleksje studentów wczesnej edukacji odbywających praktyki</i>	61
Ewa Jarosz, Cezary Kurkowski , <i>„Tylek nie szklanka” – o popularności kar cielesnych w wychowaniu</i>	72
Justyna Siemionow , <i>New media in the education of children with and without disabilities from the perspective of the knowledge and actions of their parents</i>	85
Anna Babicka-Wirkus, Maria Groenwald , <i>Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem</i>	95

NARRACJE I PRAKTYKI

Daniela Sorádová , <i>Strategies for teaching English spelling and reading</i>	107
Karolina Żyra , <i>Wykorzystanie metody projektów na zajęciach przyrody w klasie III szkoły podstawowej</i>	116
Autorzy	123
Informacje dla Autorów	125

Contents

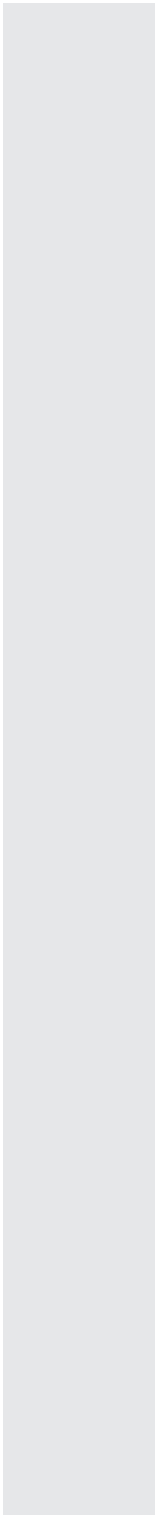
STUDIES AND ARTICLES

Katarzyna Krasoń , <i>Updating pupils' creative potentiality through integral cultural expression placed in visual arts</i>	7
Monika Czajkowska, Beata Bugajska-Jaszczolt , <i>Geometry abilities of third graders in the light of research outcome</i>	19
Margarida Pocinho, Agnieszka Olczak, Marzanna Franicka , <i>Bilingual language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines</i>	30
Ryszard Pęczkowski , <i>The effectiveness of teaching in multi-grade classes on early school education level</i>	40
Aleksandra Szyller , <i>Non-reflexive everyday life of the reflexive students – Polish early school education with a textbook in the background</i>	50
Maria Groenwald, Anna Babicka-Wirkus , <i>Helpless witnesses of hard situations in kindergarten. Reflections of early education students undergoing teacher training</i>	61
Ewa Jarosz, Cezary Kurkowski , <i>“Bottom not a glass” – currency of corporal punishment in upbringing</i>	72
Justyna Siemionow , <i>New media in the education of children with and without disabilities from the perspective of the knowledge and actions of their parents</i>	85
Anna Babicka-Wirkus, Maria Groenwald , <i>Child's voice in kindergarten – between freedom of speech and silence</i>	95

NARRATIONS AND PRACTICES

Daniela Sorádová , <i>Strategies for teaching English spelling and reading</i>	107
Karolina Żyra , <i>Using the Project Approach during science lessons in Grade 3 of Primary School</i>	116
Authors	123
Information for Authors	127

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Katarzyna Krason

Uniwersytet Śląski w Katowicach
katarzyna.krason@us.edu.pl

Aktualizowanie potencjalności twórczej uczniów poprzez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych

Summary

Updating pupils' creative potentiality through integral cultural expression placed in visual arts

The article presents the author's own education strategy based on a revealing transformative model and addressed to 1st–3rd graders. The essence of the strategy lies in the specific organization of child's perception process regarding a given visual art where the key issue is the artistic expression of the pupils, especially of paratheatrical nature. The article also presents results of the quasi-experimental research on the creative potentiality of pupils.

Słowa kluczowe: sztuka wizualna, twórczość, strategia edukacyjna

Keywords: visual arts, creativity, education strategy

Wprowadzenie

Rozpocznę – intencjonalnie – od truizmu: aktywność twórcza stanowi naturalną potrzebę dziecka, zwłaszcza na etapie jego rozwoju wczesnoszkolnego, któremu niezbędny jest jedynie czas na bawienie się pomysłami, by umożliwić uruchomienie wyobraźni i myślenia o charakterze dywergencyjnym. Taka konstatacja, mimo jej edukacyjnie uznanej słuszności, wcale nie jest jednak faktycznie respektowana w praktyce szkolnej. Współczesna edukacja niestety rzadko czerpie ze strategii dydaktycznych, które pozwalają na jakąkolwiek niezależność (rozumianą jako niesubordynację), nie podejmuje też istoty samoświadomego działania „umyślnego sprawcy” (Stasiak 2000: 108 i dalsze), potrafiącego świadomie kontrolować własny rozwój i potencjał modyfikowania rzeczywistości, czyli tworzenia. Zmiana tej optyki wydaje się być więc sprawą priorytetową.

Myśląc o rozwoju aktywności twórczej na poziomie wczesnoszkolnym, nie można pominąć konieczności formułowania strategii pracy z uczniem opartej na szczególnej, dedykowanej dywergencyjności¹, sytuacji stymulującej (Kwieciński 1992), która sprzyja

¹ Rozumianej jako cecha myślenia i nietuzinkowej aktywności. Przypomnijmy: myślenie dywergencyjne posiada cechy oryginalności, płynności, giętkości i elaboracji (Guilford 1978).

działaniom kreacyjnym. Wymaga ona z jednej strony uznania istotności pozytywnej oceny wysiłku każdego uczestnika zajęć, z drugiej stwarzania aury akceptacji, bezpieczeństwa (Kloska 1999: 8).

Tworzenie ma wymiar realizacyjny, ale każdy człowiek rodzi się ze specyficznymi zadaniami/potencjalnościami, które mogą – lub nie – zostać w toku edukacji ujawnione, aktualizowane. I tak dywergencja i twórczość jako cechy przejawiane przez dziecko bazują na kreatywności, która jest właśnie potencjałem. Potencjał może być spożytkowany w postaci twórczego działania, ale równie dobrze może się zdarzyć, iż zostanie *niespełnioną obietnicą*. Takie rozróżnienie implikuje ujęcie kreatywności jako swoistego pierwiastka niezbędnego do twórczego funkcjonowania, „nie każda jednak kreatywna osoba jest twórcza” (Karwowski 2009: 18). Aby ów potencjał mógł zostać zaktualizowany, kluczowe stanie się formułowanie sytuacji edukacyjnych wyzwalających/ujawniających tkwiący w dziecku potencjał, a także stymulujący rozszerzanie owego potencjału.

J.S. Bruner podaje warunki twórczej działalności, których zaistnienie ma wymiar stymulujący, będą to dodatkowo swoście pojęte wytyczne dla organizowania okazji kreacyjnych ucznia w wieku wczesnoszkolnym: wejście w głąb własnej indywidualności, gotowość odejścia od tego, co oczywiste, oderwanie się od form istniejących, wolność podporządkowania się przedmiotowi tworzenia, wreszcie emocjonalny stosunek do działania i jego spontaniczność (Bruner 1971: 368).

Niniejsze rozważania podejmują próbę sformułowania jednej z możliwych strategii organizowania procesu aktualizowania potencjalności twórczej uczniów, przy czym sytuacja stymulująca oparta zostanie w niej na pracy z dziełem sztuki wizualnej i generowanej na jego kanwie aktywności o charakterze parateatralnym.

Model aktualizacji transformującej

W przedmiotowej strategii mówimy o specjalnym formułowaniu/organizowaniu edukacji, w której dokonuje się przesunięcie z podejścia *translative*, bazującego na transmisyjnej formule kontaktu z uczniem, w kierunku *transformative* (Kielar 2012: 164), umożliwiającym aktywne przekształcanie rzeczywistości i własne odkrywanie znaczeń przez dziecko. Model aktualizacji transformującej usytuowany zostanie w podstawie teoretycznej pedagogiki integralnej, czyli koncepcji AQAL (tamże), odwołującej się do holizmu (rozumianego jako jedność osoby – jej umysłu, ciała, serca i ducha z naturą i wspólnotą). Rudymentalne jest tu założenie zaistnienia transgresji i działań opartych na aktualizacji potencjału ucznia. A oto przesłanki modelu integralnego:

- punktem wyjścia jest rozumienie kształcenia jako procesu, który jednocześnie angażuje jednostkę intelektualnie i intuicyjnie, emocjonalnie i percepcyjnie (Andrukowicz 2001),
- edukacja winna mieć formułę wieloczynnikowego współtworzenia osoby,
- istotą zajęć staje się oparcie działań o inicjowanie sytuacji uruchamiających ekspresję kulturową uczniów.

Nie bez znaczenia jest również odwołanie się do idei wielorakich inteligencji (Gardner 2002), a zatem także do polisensoryczności w nauczaniu-uczeniu się (Bogdanowicz 1997; Maas 1998), przy jednoczesnym hołubieniu indywidualności, czyli uznawania niepowtarzalności jednostki, zaś klamrą spalającą całość modelu jest koncepcja konstruktywizmu (Klus-Stańska 2000), odniesionego do budowania wiedzy także w oparciu o osobisty i idiosynkratyczny charakter doświadczeń ucznia, wiążąc uczenie z problemami codziennego życia (zob. Kielar 2012: 164). Co więcej, w strategii odnajdziemy punkty styeczne z postulowaną przez Toma Murraya ideą ucieleśniania wartości, każde działanie ekspresyjne to swoista opowieść podejmująca rozważania o charakterze metapoznawczym (za Kielar 2012: 167).

Odszukamy w niej również współbrzmienie z *personalizacją* edukacji, gdyż uwypukla ona dialogiczność i emocjonalne zaangażowanie podmiotów aktu ekspresji, podkreśla konieczność samorealizacji, zwłaszcza w obszarze indywidualnych potrzeb i zdolności, wreszcie zakłada konieczność zróżnicowanego podejścia do każdego uczestnika zajęć (Śliwerski 2008: 45–46).

Dodatkowo zakładamy pojawienie się wysiłku intelektualnego dokonującego się w żywym doświadczeniu, co przebiega równocześnie z zaistnieniem gotowości do podjęcia wymiany z innymi uczestnikami zajęć. Proces uczenia się bowiem jest możliwy tylko wówczas, kiedy zachodzi w społecznej jedności, w jakiej dokonuje się wymiana „osobiście znaczących wrażeń, uczuć i procesów myślowych” (Śliwerski 2005: 185), przy jasnym wyrażaniu swojej odrębności oraz zróżnicowania, które prowokuje do dialogicznej transakcji – cyrkulacji perspektyw.

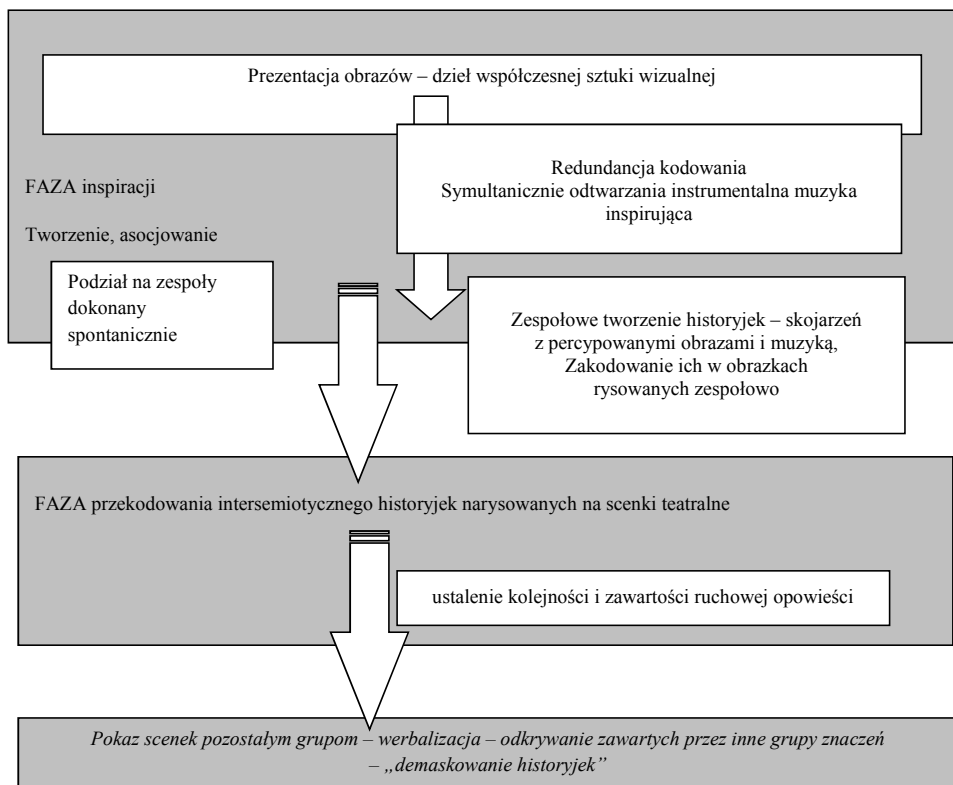
Formuła zajęć, realizowanych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej², opiera się na elastycznie traktowanym modelu, w którym poszczególne elementy mogą być modyfikowane lub traktowane zamiennie. Niemniej zasadniczy zarys owego modelu przyjmie ustalony porządek, który uwidoczniło w schemacie 1.

Porządek zajęć ukazuje dwie zasadnicze fazy – pierwsza wykorzystuje akt obcowania ze sztuką w postaci odbioru wizualnego (obraz)³ i audytywnego (muzyka)⁴, przy czym zależy nam w takiej koincydencji na zaistnieniu redundancji kodowania. Allan Paivio (1986) przekonuje, że treści obrazowe i audytywne przechowywane są w pamięci na dwóch systemach, wskazujących specyficzną modalność. Reprezentacje umysłowe zaś mają swoje źródło w doświadczeniu natury percepcyjnej, także motorycznej i uczuciowej,

² Zajęcia są realizowane w ramach projektu eksperymentalnego o charakterze badawczo-innowacyjnym: *Aktualizowanie potencjalności modalnych i twórczych uczniów klas I–III jako kompetencji kluczowych przez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych*, który jest prowadzony przez Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego, zaś zajęcia eksperymentalne prowadzi autorka tekstu. Innowacja została zatwierdzona i skierowana do realizacji przez Ministra Edukacji Narodowej 24 czerwca 2014 (DKOW.WEPW.5019.15.2014). Pełny czas realizacji obejmujący cały cykl kształcenia na poziomie wczesnoszkolnym, trwa od 1.09.2014 do 30.06.2018.

³ Zestaw prezentowanych podczas zajęć obrazów obejmuje dzieła surrealistyczne, np. prace René Magritte’a, Salvadora Dali, Vladimira Kusha.

⁴ Materiał muzyczny w cyklu eksperymentalnym zaczerpnięty jest głównie z muzyki filmowej, tworzonej przez kompozytorów współczesnych, m.in.: Abła Korzeniowskiego, Hansa Zimmera i Alexandre’a Desplata.



Schemat 1. Model aktualizacji transformującej

co dla niniejszego modelu jest kwestią znaczącą. Celowe wydaje się przeto podwojenie indukcji, połączenie obrazu z muzyką, gdyż „czynnikiem istotnie modyfikującym efekty pamięci jest liczba kodów wzbudzonych przez bodziec” (Dylak 1995: 50). Cenne jest również stwarzanie szansy na stymulowanie możliwie największej liczby kanałów sensorycznych przez polisensoryczne uruchamianie aktywności uczniów – VAKT (Krasoń, Szafraniec 2002). Mózg pracuje wtedy całościowo, sieci nerwowe łatwiej pokrywają się mieliną, a to prowadzi do szybszych transmisji.

Kolejny komponent, to tworzenie scenariusza niejako wspólnie ułożonej historyjki, która została zainspirowana asocjacjami i wyobrażeniami dzieci podczas I fazy, recepcyjnej. Tu zasadniczym elementem jest negocjowanie znaczeń w grupie współpracujących ze sobą uczniów, staramy się, by wszystkie pomysły dzieci zostały w tej historii uwzględnione. Zależy nam na porozumiewaniu się, przyjmowaniu odmiennych punktów widzenia, ale też umiejętności autoprezentacji. Ta faza początkowo wymaga udziału nauczyciela, głównie o charakterze porządkującym, z czasem okazuje się jednak coraz mniej potrzebna – i to jest zasadniczym zyskiem edukacyjnym, dzieci uczą się bowiem intersubiektywnego interpretowania obrazów w postaci opowieści rysowanej wspólnie.

Ostatni człon zajęć to kolejne przekodowanie, tym razem intersemiotyczne, ze znaków wizualnych na cielesne, czemu towarzyszy muzyka z fazy inspiracyjnej. Znaczenie ekspresji cielesno-motorycznej, będącej elementem wyrażania się poprzez język sztuki, zespolonej z percepcją, doskonale ujmuje Richard Shusterman w idei *somaestetyki* (Shusterman 2006). Pisze on: „emocjonalna wartość sztuki, jak wszystkie emocje, musi być doświadczana cielesnie, aby była doświadczana w ogóle” (tamże), gdyż ucieleśnienie staje się miejscem „sensoryczno-estetycznej percepcji (*aisthesis*) oraz kreatywnego kształtowania siebie” (Shusterman 2007: 75). A. Wańtuch powie nawet, że niemożliwe jest myślenie bez pomocy ciała (Wańtuch 2011: 58–60).

Całość sesji eksperymentalnych finalizuje wzajemny pokaz przygotowanych scenek teatralizacyjnych i podczas tej fazy uczniowie ponownie dokonują odkrywania znaczeń, uruchamiając asocjacje i porównując odczytanie materiału indukcyjnego (obrazów i muzyki) przez kolegów z własnym. Każdy koncept jest akceptowany, cenimy zwłaszcza oryginalność pomysłów i otwartość na odmienne poglądy innych osób. Zajęcia, co już powiedziano, mogą być fragmentarycznie modyfikowane, czasem rozłożone zostają na dwa, trzy spotkania, ale wówczas zawsze rozpoczynamy od przypomnienia inspiracji.

Doniesienie z pilotażowych badań indywidualizujących – założenia, metoda

Celem podjętych badań jest określenie skuteczności modelu aktualizacji transformującej, zatem w eksploracji empirycznej sięgnięto do procedury quasi-eksperymentalnej⁵. Problem badawczy sformułowano zaś w postaci pytania: Jaka jest skuteczność zastosowania tej strategii w stymulowaniu kreatywności ucznia klasy I szkoły podstawowej?

Quasi-eksperyment jako wiodącą metodę niniejszych dociekań empirycznych potraktowano w sposób szczególny. Rudymentem specyfiki myślenia o podjętych badaniach stało się założenie, że „każda żywa istota jest (...) jednostką niepowtarzalną” (Kępiński 2015: 314). Jeśli zatem dążymy do poznania człowieka czy – w przypadku przedstawionych badań – rozpoznania zakresu aktualizowania potencjału ucznia w kontakcie z metodą edukacyjną, nie sposób nie zauważyć, że polem namysłu winna stać się jego niepowtarzalność właśnie i to postrzegana w pełnej koncentracji na osobie. Badania zatem będą obejmowały opisy poszczególnych uczestników zajęć przed ich rozpoczęciem i po ich zakończeniu, zgodnie z postulowanym przez Krzysztofa Konarzewskiego uznaniem unikatowości każdego przypadku (Konarzewski 2000: 77).

Ograniczenie objętości tego artykułu wymusiło konieczność skupienia się na jednym przypadku, zdecydowałam się jednak na zaprezentowanie go jako swoiście pilotażowego badania. Głównie uczyniłam to, by przedstawić koncepcję modelu zajęć i propozycji sposobu indywidualizującej weryfikacji ich skuteczności w zakresie stymulowania kreatywności – potencjalności twórczej ucznia. Zastosowałam specyficzny typ dociekania

⁵ Zajęcia będące podstawą analizy były prowadzone przez autorkę opracowania w klasie I jednej ze szkół na Śląsku w roku szkolnym 2015/2016.

w postaci quasi-eksperymentu indywidualizującego (zob. opis metody badań Krasoń, Koniczna-Nowak 2016).

Czynnikiem eksperymentalnym (zmienną niezależną) uczyniłam zajęcia oparte na modelu aktualizacji transformującej⁶, mającej za zadanie uruchomić potencjalność kreatywną ucznia, która poddana będzie analizie jako zmienna zależna. Punktem ogniskującym poznanie działania dziecka podczas zajęć i indywidualizującego weryfikowania skuteczności strategii będzie technika gromadzenia danych w postaci obserwacji (Angrosino 2010: 81), wszak „nauka zaczyna się od obserwacji i musi do niej powrócić dla swego ostatecznego sprawdzenia” (Goode, Hatt 1952: 110). Ów akt postrzegania reaktywności ucznia, jego pomysłów i sposobów nawiązywanie przez niego interakcji z innymi uczestnikami własnej grupy i grup pozostałych, umożliwi określenie zmiany w aktualizowanej potencjalności ucznia (Angrosino 2010: 81).

Poniżej zaprezentuję propozycję deskrypcji przypadku oraz schedułę obserwacyjną sporządzoną dwukrotnie na podstawie analizy zachowań jednego z uczestników zajęć. Scheduły te zawierają zebrane spostrzeżenia z dwóch momentów wdrożenia strategii edukacyjnej – podczas pierwszych i podczas ostatnich zajęć realizowanych w ciągu jednego roku szkolnego. Ponieważ ważna jest rejestracja wszystkich spostrzeżeń, zatem jedynym sposobem gromadzenia materiału empirycznego jest nagrywanie zajęć⁷ i analizowanie zachowań każdego dziecka odrębnie już po ich zakończeniu. Dla obiektywizacji zebranego materiału i jego interpretacji warto odwołać się – przed ostateczną weryfikacją hipotezy zakładającej skuteczność zajęć – do triangulacji. Polegać ona może na wypełnieniu scheduły z zajęć jeszcze przez innego obserwatora lub kilku obserwatorów.

Przypadek Mateusza

Badany chłopiec, uczeń klasy I, w momencie rozpoczęcia badania ma ukończone 7 lat, interesuje się piłką nożną i prosi, by nazywać go Ronaldo. Jest nadruchliwy, trudno koncentruje się na zadaniach. Ma potrzebę zwracania na siebie uwagi, czasem czyni to wprost kierując pytania do osoby prowadzącej zajęcia. Domaga się akceptacji, mniej zwraca uwagę na innych uczniów.

Sesja I – inspirowana zestawem obrazów surrealistycznych, otwartych na znaczenia oraz muzyką J. Williamsa zaczerpniętą ze ścieżki dźwiękowej filmu „Park Jurajski”. Zajęcia inicjujące cykl dla klasy I – pierwszy kontakt prowadzącej z grupą i badanym przypadkiem.

FAZA I

Komponent recepcyjny

W czasie inspiracji tylko przez chwilę chłopiec patrzy na prezentowane obrazy, wykonuje szereg synkinezji, poklepuje się po policzkach, obgryza paznokcie, pelza, zmienia miejsce

⁶ Przedstawiam szczegółowy opis czynnika eksperymentalnego w rozdziale 2.

⁷ Oczywiście po uzyskaniu zgody rodziców i nauczycieli.

Scheduła 1. Obserwacja początkowa

Kategoria potencjalności twórczej	Tematyka opowieści ruchowej generowanej niedyrektywnie				Uwagi
	Akceptowalna skierowana do innych ćwiczących		Nieakceptowalna skierowana przeciw innym ćwiczącym		
	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	
Działania konwergencyjne	<i>Nie zgłasza swoich pomysłów, ale chętnie przejmuje zadania wyznaczone przez kogoś innego, choć nie potrafi ich do końca realizować, bo bardzo szybko się rozprasza.</i>				<i>Duża ruchliwość wynikająca z przewagi pobudzenia, brak umiejętności dłuższego skupienia uwagi na tworzonej historii</i>
Działanie twórcze – dywergencyjne	<i>Kiedy prowadząca uczyniła go ważną postacią w scenie teatralizacyjnej (ma być kapitanem) widać motywację do starannego wykonania zadania.</i>		<i>Pojawiają się zachowania skierowane przeciw kolegom (stara się ich przemieścić – czasem popychając), ale to po raz pierwszy jest jego inicjatywa.</i>	<i>Niestety szybko się zniechęca, rozprasza i zaczyna już tylko koncentrować się na atakowaniu kolegów, ale już bez związku z akcją scenki, przewraca się i turla po podłodze</i>	<i>Pełnienie ważnej roli wpłynęło na motywację do działania także poza odtwórczością, ale niestety brak koncentracji skierował aktywność ucznia w stronę destrukcji całych zajęć</i>
Werbalizacja odtwórcza, ograniczona	<i>Wypowiedź zdawkowa, pojedyncze słowa lub nieliczne zdania pojedyncze, dokładne odwoływanie się do zaledwie jednego zaobserwowanego elementu z obrazów. W czasie podsumowania swojej historii zaczyna mówić przed kolegami z grupy, ale po chwili wskazuje, by aktywność przejął ktoś inny.</i>				
Werbalizacja twórcza rozbudowana	<i>Brak</i>				

w jakim siedzi podczas prezentacji, chodzi na czworakach. Komentuje, choć związek komentarza z treścią obrazów jest dość luźny. Kiedy dzieci werbalizują spostrzeżenia i asocjacje z pokazywanymi obrazami, Mateusz naśladuje grę na puzonie i trąbi. Fiksuje się tylko na tym jednym elemencie obrazowanym, jakby pozostałe wizualizacje nie zostały przez niego odnotowane.

Komponent wykonawczy – obrazowanie

Szybko znajduje grupę kolegów, by wspólnie wykonać obrazek w zamierzeniu będący scenariuszem własnej historyjki. Chciałby grupie przewodniczyć, ale raczej nie ma pomysłów, co narysować i inicjatywę przejmują pozostali członkowie jego zespołu. Kiedy wszyscy już zakończyli rysowanie i prace są zbierane on – już bez kolegów – coś jeszcze stara się „dorysować”.

FAZA II PRZEKODOWANIA INTERSEMIOTYCZNEGO NA RUCH

Faza tworzenia ruchu zostanie ujęta w postaci scheduły, która ujmuje komponenty konwergencyjne, odtwórcze oraz dywergencyjne, wskazujące na podjęcie aktywności o charakterze twórczym.

Podsumowanie sesji I:

Mateusz nie wykazuje się szczególnym zaangażowaniem podczas tworzenia, zarówno na poziomie plastycznego działania, jak i kinestetycznego. Bardzo potrzebuje uwagi i chce być wyróżniany, jeśli mu się to nie udaje – traci zainteresowanie aktywnością i nie stara się działać dywergencyjnie.

Sesja II (posttestowa, po rocznym działaniu analizowaną strategią) – finalna dla klasy I obrazy symboliczne, na jednym można dopatrzeć się zarysu oka – ten obraz stanie się kluczowy dla uczestników. Muzyka Gerry Goldsmith, ścieżka dźwiękowa z filmu „Chinatown” (Love Theme)

FAZA I

Komponent recepcyjny

W czasie słuchania i oglądania prezentacji siada obok prowadzącej, stara się skupić, choć widać jeszcze pewną ruchliwość, ale sprowadzoną do motoryki małej. Zadaje też pytania prowadzącej (dotyczące tego, co będziemy robić potem).

Komponent wykonawczy – obrazowanie

Na polecenie tworzenia grup ożywił się, biega po sali, szukając swoich kolegów, podskakuje, kiedy jego grupa jest w komplecie. Wyraźnie nastawiony jest na współdziałanie. Pomaga też rozdawać kredki i kartki (zachęcony przez prowadzącą do tego). Kiedy grupa zaczyna rysować, skupia się na tym, co robią inni. Dopytuje kolegów, co będą robić, chce to wiedzieć od razu. Bardziej mówi niż rysuje, choć jest to werbalizacja zgodna z tematem

Scheduła 2. Obserwacja finalna

Kategoria potencjalności twórczej	Tematyka opowieści ruchowej generowanej niedyrektywnie				Uwagi
	Akceptowalna skierowana do innych ćwiczących		Nieakceptowalna skierowana przeciw innym ćwiczących		
	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	Adekwatna do charakteru indukcji muzycznej	Nieadekwatna do charakteru indukcji	
Działania konwergencyjne	<i>Odtwarza elementy z rysunku, tworzy oko, jest jego źrenicą, Ciągłe łączy się ze swoją grupą.</i>		<i>Nie chce wprowadzać modyfikacji do kolejnych scenek, chce odtwarzać „jak było”</i>		<i>Przywiązuje się do rozwiązań i brak jeszcze płynności pomysłów. Pochwalony za coś fiksuje się na powielaniu tego, co się spodobało.</i>
Działanie twórcze – dywergencyjne	<i>Kiedy rozpoczyna się prezentacja ruchowa pokazuje innym dzieciom, co mają robić</i>	<i>Kiedy koledzy go przestają słuchać, zaczyna skakać w środku „oka”, tańczy, kręci się i kładzie wreszcie na podłodze.</i>		<i>Nadruchliwość nasila się, kiedy inne dzieci także mają istotne dla historii role. Przy finalizacji scenki spiera się z prowadzącą, woła „miało być inaczej”</i>	<i>Wyraźnie widoczna jest satysfakcja z ważnej roli w scenie, to mobilizuje i uruchamia inicjatywę, choć nadal jest ona silnie związana z rysunkiem. Kiedy traci uprzywilejowaną pozycję – uruchamia się ponownie nadruchliwość, ale nie przestaje interesować się tym, co buduje ruchową historię.</i>
Werbalizacja odtwórcza, ograniczona					
Werbalizacja twórcza rozbudowana	<i>Werbalizacja ma pewnie komponenty nowe i oryginalne, ale po zauważeniu owej oryginalności – uczeń nie szuka już innych rozwiązań i mówi o tym, co zostało już zaakceptowane</i>				

obrazów z inspiracji. Po chwili włącza się do rysowania, tworzy coś, co podoba się kolegom (spadające kwadraty). Ale po jednym kwadracie przekazuje kredkę koledze i prosi: „Pokaż mi te kwadraty”. Uważnie patrzy, co robi kolega i skupia się na tej aktywności, stara się także włączyć do rysowania, kiedy nabiera pewności, że jego kwadrat był dobry.

Współdziała i nie przeszkadza innym członkom jego zespołu. Po zakończeniu wspólnej pracy chwyta obrazek i chce go omówić. Narracja ma dość rozbudowaną formę, przytaczam ją w brzmieniu i składni źródłowej: *To było takie oko i tutaj... że po prostu te oko było częścią kwadratu. I spadały kolorowe krople i wtedy to oko w deszczu stało się kolorowe. Te krople pokolorowały kwadraty i oko.*

Po omówieniu, podskakując z radości (został pochwalony za opis obrazka swojej grupy), przemieszcza się, by przygotować się do części kinestetycznej.

FAZA II PRZEKODOWANIA INTERSEMIOTYCZNEGO NA RUCH

Rozmieszczenie wpisów w schedule na różnych poziomach odzwierciedla przebieg zajęć i różne natężenie aktywności ucznia.

Podsumowanie obserwacji

Analiza sesji I i finalnej pokazuje zmianę, jaka pojawiła się w zachowaniu Mateusza. Stał się bardziej zaangażowany w zajęcia i choć trudno mu było nadal opanować hiperaktywność kinestetyczną, to jednak nie była ona tak ekspansywna i nie przeszkadzała w działaniu grupy. Istotne dla chłopca jest odgrywanie ważnej roli, wyróżnienie działa stymulująco na aktywność, także twórczą, choć tę ostatnią widać głównie w werbalizacjach. Sfera cielesności dublowała treści wcześniej nakreślone narracyjnie. Największy postęp widoczny był w zakresie społecznego funkcjonowania. Pewność siebie przełożyła się też na odwagę przejawianą w kontakcie z prowadzącą. Można zatem sformułować wniosek, iż strategia aktualizowania transformującego szczególnie okazała się skuteczna dla potencjalności społecznej badanego przypadku. Rozwój dywergencji nie jest tak spektakularny, choć widać progres w zakresie twórczej werbalizacji. Ważne jest również kontrolowanie przez większą część zajęć własnej nadruchliwości. Zmiana dotyczyła jeszcze jednego aspektu, Mateusz prosił, by do niego zwracać się już *Leo Messi*, ponieważ Ronaldo go rozczarował...

Zamknięcie

Istotność pedagogiczna prezentowanej organizacji strategii pracy z małym dzieckiem ujawnia się zwłaszcza w wymiarze interpersonalnego przepływu, kiedy zestawimy ją np. z przestrogą Francisa Fukuyamy przed światem poczlówieczym (Fukuyama 2005: 286), który prognozuje w niedalekiej przyszłości stałe narastanie konfliktów społecznych i zanik wspólnego człowieczeństwa. Każda więc formuła sytuująca w zysku pedagogicznym

rozwój uspołecznienia – tak jak idea kreacji plastycznej i teatralizacyjnej – zasługuje na szczególne podkreślenie.

Dodatkowo analizując zysk aktualizacyjny/rozwojowy badanej formuły zajęć, zakładamy – ponownie odwołując się do idei integralnej – równoległe istnienie czterech wymiarów przestrzeni edukacyjnej: subiektywnego doświadczenia, obiektywnego zachowania, intersubiektywnej kultury oraz interobiektywnych systemów (Kielar 2012: 183). Współegzystują tu bowiem: i kultywowanie twórczości (faza generowania historii, poszukiwanie konotacji plastycznych), jak i elementy myślenia krytycznego i logicznego (kiedy należy scalić ze sobą kolejne fazy opowieści). A wszystko to osadzone zostaje „w niebanalnych dziełach kultury wizualnej i muzycznej, które kierują odczytanie cielesne w stronę odkrywania znaczeń, zarówno w aspekcie monosubiektywnym, jak i intersubiektywnym” (Krasoń 2013).

Dostrzegając pewne symptomy owych zysków dla aktualizacji potencjału uczniów klas I–III, musimy pamiętać, iż zarysowane w opisie badań pewne prawidłowości, jakie wyłaniają się z eksploracji, należy traktować jedynie jako subiektywnie dokonany, indywidualizujący rekonesans.

Literatura

- Andrukowicz W. (2001), *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogdanowicz M. (1997), *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. Warszawa, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Bruner J.S. (1971), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, PIW.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Fukuyama F. (2005), *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań, Media Rodzina.
- Goode W.J., Hatt P.K. (1952), *Methods in social research*. New York, McGraw-Hill Book Co.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*. Warszawa, PWN.
- Karwowski M. (2009), *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Kępiński A. (2015), *Rytm życia*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Kłoska Z.E. (1999), *Praca z klasowym zespołem teatralnym*. „Życie Szkoły”, nr 1.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- Krasoń K. (2013), *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas.

- Krasoń K., Konieczna-Nowak L. (2016), *Sztuka – terapia – poznanie. W stronę podejścia indywidualizującego w badaniach muzykoterapeutycznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasoń K., Szafranec G. (2002), *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Kwieciński Z. (1992), *Socjopatologia edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Edytor.
- Maas V.F. (1998), *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej dla rodziców i specjalistów*. Warszawa, WSiP.
- Paivio A. (1986), *Mental representations. A dual coding approach*. New York, Oxford University Press.
- Shusterman R. (2006), *Thinking Through the Body. Education for the Humanities: A Plea for Somaesthetics*. Referat wygłoszony podczas I Polskiego Kongresu Estetycznego „Wizje i re-wizje” Kraków 21–24 września (materiały własne).
- Shusterman R. (2007), *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Wybór i oprac. W. Małecki, Wrocław, Wydawnictwo Atla2.
- Stasiak M.K. (2000), *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź, Wydawnictwo WSH-E.
- Śliwerski B. (2005), *Pedagogia wychowania integralnego*. W: B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja autorska*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Wańtuch A. (2011) *Taniec jako sztuka somaestetyczna par excellence. Rekonstrukcja filozofii Richarda Shustermana w kontekście tańca*. „Kultura Współczesna”, nr 3.

Monika Czajkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
mzczajkowska@aps.edu.pl

Beata Bugajska-Jaszczołt

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
beata@ujk.edu.pl

Umiejętności geometryczne trzecioklasistów w świetle wyników badań

Summary

Geometry abilities of third graders in the light of research outcome

In the article, it was sought to determine the level of third-graders' geometry skills on the basis of the available test results of OBUT, K3 and Omnibus. It was indicated that not only might some geometry learning difficulties arise from the specific nature of mathematical concepts, but from the culture of mathematics teaching as well as application of a traditional methodology of this subject. It was highlighted that the students have too little opportunities to manipulate objects and to gain geometrical experiences. Beginning geometry education with planimetrics was questioned as well.

Słowa kluczowe: geometria, umiejętności uczniów, edukacja wczesnoszkolna

Keywords: geometry, pupils' skills, early childhood education

Uwagi o specyfice nauczania i uczenia się geometrii

Geometria jest tym działem matematyki, który w opinii zarówno wielu nauczycieli, jak i uczniów jest trudny i nie lubiany (Bakó 2003: 1). Jak zauważa Duval (1998: 37), sam proces nauczania geometrii jest bardziej skomplikowany i często mniej skuteczny niż np. arytmetyki, czy algebry. Jednym z powodów trudności w uczeniu się i nauczaniu geometrii jest sama specyfika pojęć geometrycznych. Z natury są one abstrakcyjne, a więc istnieją tylko w ludzkich umysłach. W realnym świecie możliwa jest tylko obserwacja i manipulacja przedmiotami będącymi modelami tych pojęć.

Również rysunek geometryczny nie może być traktowany konkretnie i nie można go utożsamiać z abstrakcyjnym pojęciem (Nowik 2011: 148). Właściwe rozumienie rysunku możliwe jest tylko wtedy, gdy jego autor i odbiorca znają i respektują te same umowy, uwzględniające naturę reprezentowanych obiektów matematycznych (Parzysk 1989: 119). Z tego punktu widzenia istotny jest kontekst sytuacji, w której pojawia się rysunek. Na

przykład rysunek łamanej zwyczajnej zamkniętej o trzech bokach, w zależności od sytuacji, raz może reprezentować tę łamaną, a raz trójkąt. W przypadku figur nieograniczonych (np. prostej, nieskończonego pasa) rysunek jest tylko reprezentacją ograniczonej części takiej figury, co może być źródłem nieporozumień (Parzyszczyk 1989: 119–120). Co więcej, rysunek geometryczny, statyczny ze swojej natury, często wymaga «specyficznego widzenia» (Panek, Pardała 1999: 65–69), które polega na myślowym manipulowaniu obiektami geometrycznymi. Jest ono podstawową i charakterystyczną cechą rozumowań typu geometrycznego (Swoboda 2012: 19–20). Wsparciem dla „specyficznego widzenia” są odpowiednie intuicje geometryczne (Krygowska 1977; Fischbein 1987; Jones 1998; Fujita i in. 2004; Gruszczczyk-Kolczyńska 2015) oraz dobra wyobraźnia (De Lange 1986; Panek, Pardała 1999; Tocki 2000).

W niniejszym artykule, pisząc o *intuicjach geometrycznych*, mamy na myśli łatwość dostrzegania pewnych cech wspólnych obiektów realnych i zależności występujących między tymi obiektami, tworzenia ich myślowych reprezentacji oraz posługiwania się nimi. Są to *intuicje pierwotne*, które objawiają się w postaci nagłego olśnienia, pojawienia się myśli, idei, czy gotowej odpowiedzi na nurtujące pytanie (Krygowska 1977: 131). Na rozwój intuicji geometrycznych niewątpliwie ma wpływ nabywanie wielu doświadczeń z modelami figur geometrycznych, pozwalających dziecku na słuszne przewidywania i przeprowadzanie prostych, czasami nieco naiwnych, rozumowań.

Tocki (2000: 100) odróżnia wyobraźnię przestrzenną od wyobraźni geometrycznej. Jeśli analizujemy obiekty rzeczywiste i stosunki realne za pomocą pojęć geometrycznych, to mówimy o wyobraźni przestrzennej. Posługiwanie się wyobraźnią przestrzenną oznacza konstruowanie w umyśle obrazów (rysunków) badanych obiektów realnych i dokonywanie na nich operacji myślowych odpowiadających tym, które mogą być wykonywane na realnych przedmiotach. Natomiast jeśli uczeń dokonuje geometrycznego modelowania zagadnień z innych działów matematyki lub tworzy dokładne wyobrażenia o abstrakcyjnych figurach geometrycznych bez wykorzystywania rzeczywistości, to posługuje się wyobraźnią geometryczną. Z tych rozważań wynika, że dzieci w klasach początkowych posługują się wyobraźnią przestrzenną.

Prawidłowości kształtowania pojęć i umiejętności geometrycznych

Nieustannie podejmowane są przez dydaktyków matematyki i psychologów próby poszukiwania odpowiednich sposobów opisu kształtowania pojęć matematycznych. Konior (2000: 11) wprost pisze, że „mechanizm ich kreowania przez umysł ludzki, jak i sposoby organizacji tego procesu w szkole, są dalekie od pełnego poznania”. Hejny (1997: 17) wyróżnia pięć etapów w procesie tworzenia się nowej (w tym geometrycznej) wiedzy ucznia. Są to: motywacja, etap izolowanych modeli, etap uniwersalnych modeli, podniesienie abstrakcji, etap krystalizacji. W procesie rozwijania pojęć geometrycznych u uczniów (4–15-letnich) Hejny (1997: 21) wyróżnia trzy następujące poziomy: przedpojęciowy, pojęć uosobionych (personalnych) oraz pojęć socjalnych (społecznych).

Dzieci kończące edukację przedszkolną i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej znajdują się, zdaniem Hejny'ego (1997: 21–22) i Gruszczyk-Kolczyńskiej (2009: 375; 2015: 187) na poziomie przedpojęciowym. Trafnie posługują się określeniami kształtu, np. okrągły, trójkątny, wiążąc je ze zbiorem odpowiednich obiektów świata realnego, przy czym żaden z kształtów nie jest traktowany jako indywiduum (Hejny 1997: 22). W trakcie zbierania doświadczeń, dzięki manipulowaniu przedmiotami w podobnym kształcie i ich obserwowaniu, a także rozmawianiu o kształtach, powoli wyłaniają się w dziecięcych umysłach zarysy poszczególnych pojęć geometrycznych. Dzieci kończące edukację wczesnoszkolną nadają niektórym pojęciom status obiektów uosobionych.

Równoległe z poznawaniem pojęć geometrycznych rozwijają się umiejętności geometryczne dziecka. Każda taka umiejętność związana jest z pewnego rodzaju aktywnością – działaniem, które ujawnia się w kontakcie z modelami obiektów geometrycznych. Hejny (1997: 26–27) wymienia w tym zakresie: obserwowanie, manipulowanie, badanie, werbalizowanie, konstruowanie, kreowanie.

Zakres treści geometrycznych w przedszkolu i klasach 1–3

W klasach 1–3 kształceniu geometrycznemu poświęca się niewiele uwagi. Obecnie nauczanie geometrii ogranicza się do następujących aspektów: 1) określania wzajemnego położenia przedmiotów na płaszczyźnie i w przestrzeni, 2) określania i wytyczania kierunków, 3) rozpoznawania i nazywania modeli podstawowych figur geometrycznych w przestrzeni jednowymiarowej (punkt, prosta, odcinek) lub dwuwymiarowej (kwadrat, prostokąt, trójkąt, koło), 4) wykonywania przekształceń geometrycznych, które nie zmieniają wielkości i kształtu figur (np. symetria osiowa, przesunięcie równoległe) oraz zmieniających proporcjonalnie wielkość (pomniejszanie i powiększanie), 5) pomiarów (długości, masy, objętości cieczy), 6) obliczeń geometrycznych (np. obwodów figur), 7) dostrzegania relacji między figurami. Należy zauważyć, że nauczanie geometrii w klasach 1–3 skupione jest na treściach z planimetrii, natomiast treści z geometrii przestrzennej pojawiają się jedynie w kontekście liczenia lub figur płaskich. Pomimo że uczniowie posługują się modelami brył, to nie poznają terminów ze stereometrii. Przykładowo przyglądając się pudełku (a nie prostopadłościanowi), czy kostce (a nie sześciannowi), rozpoznają kształty ścian tych przedmiotów.

Umiejętności geometryczne dzieci kończących I etap kształcenia w świetle badań

Umiejętności geometryczne nabywane przez dzieci w klasach 1–3 stanowią fundament, na którym w kolejnych latach edukacji szkolnej, nadbudowywana jest ich wiedza geometryczna. Jest to etap, na którym uczniowie powinni, w wyniku manipulowania obiektami konkretnymi a także prowadzenia ukierunkowanych obserwacji i mówieniu o swoich spostrzeżeniach, nabyć odpowiednio dużo doświadczeń enaktywnych i ikonicznych, sprzyjających w dalszej edukacji umiejętności właściwego interpretowania rysunków

geometrycznych i wykonywania przekształceń w myśli (Semadeni 2015: 122). Konsekwencją braku lub niewystarczających doświadczeń w tym zakresie może być pojawianie się, na wyższych etapach edukacyjnych, nadmiernych lub specyficznych trudności w uczeniu się matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska 2009: 23–24).

Dlatego istotne jest określenie poziomu umiejętności geometrycznych trzecioklasistów. Analiza sposobów rozwiązywania konkretnego zadania geometrycznego pozwala zaobserwować podejście dzieci do problemu oraz ocenić poziom umiejętności operowania posiadaną wiedzą geometryczną. Dodatkowo dostarcza wielu cennych informacji o typach błędów popełnianych przez uczniów, a czasami o hipotetycznych lub rzeczywistych przyczynach ich pojawiania się.

W dalszej części artykułu omawiamy umiejętności geometryczne dzieci na podstawie raportów z badań edukacyjnych: OBUT i K3 (przeprowadzonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz Instytut Badań Edukacyjnych) oraz Omnibus (przeprowadzonym przez wydawnictwo edukacyjne MAC Edukacja), a także udostępnionych nam wyników tych badań. W przypadku przytaczania informacji zaczerpniętych z raportów i publikacji podajemy źródło ich pochodzenia. Jednak niektóre wyniki nie były wcześniej nigdzie opisane, a ich interpretacje są skutkiem naszych analiz, przemyśleń i refleksji.

Ze względu na ograniczone ramy tego artykułu przedstawiamy tylko część prowadzonych przez nas analiz i porównań, dotyczących wybranych zagadnień geometrycznych.

Rozpoznawanie rysunków figur geometrycznych

W badaniu Omnibus 2016 trzecioklasiści mieli za zadanie wśród podanych czterech rysunków figur wskazać te, które są rysunkami prostokątów. Tylko 32% badanych wykonało poprawnie to zadanie. Odrzucając romb oraz figurę, która nie była wielokątem, wykazali się rozumieniem pojęcia *prostokąt* i znajomością jego podstawowych własności. Jednak dla ok. 37% dzieci kwadrat nadal nie był prostokątem. Co piąty uczeń koncentrował się tylko na kształcie narysowanego obiektu (np. nie zwracał uwagi na to, że figura przedstawiona na rysunku miała „zaokrąglone rogi”) (Czajkowska, Szurowska 2016: 18). Podobne wyniki uzyskano w kolejnej edycji badania. Wielu trzecioklasistów rozpoznawało figury geometryczne tylko wtedy, gdy były one położone w uprzywilejowanej pozycji. Na rysunkach trójkąty zostały poprawnie rozpoznane przez 75% badanych, kwadraty – przez 47%, a prostokąty, które nie były kwadratami – przez 59% (Czajkowska, Białek 2017: 23). A zatem znacząca grupa dzieci nie osiągnęła jeszcze poziomu pojęć uosobionych (zgodnie z charakterystyką podaną przez Hejny’ego).

Przekształcenia izometryczne na płaszczyźnie (symetria, przesunięcie, obrót)

W badaniach OBUT 2014, K3 2015 i Omnibus 2017 znalazły się zadania związane z przekształceniami izometrycznymi na płaszczyźnie. Aż cztery zadania dotyczyły symetrii osiowej, przy czym zróżnicowanie stopnia trudności wynikało z położenia osi symetrii. W jednym należało na podstawie połowy figury osiowo symetrycznej, skonstruować w umyśle tę figurę (Karpiński i in. 2014: 17). Kontekst zadania nawiązywał do sporządza-

nia wycinanki z papieru. Dodatkowo na rysunku zaznaczono, linią przerywaną, pionową oś symetrii. Rozwiązanie zadania nie sprawiło uczniom trudności – poprawną odpowiedź podało aż 86% badanych trzecioklasistów (Karpiński i in. 2014: 17–18). W drugim zadaniu uczniowie również musieli wyobrazić sobie, jak będzie wyglądała wycinanka po jej rozłożeniu. Tym razem jednak na rysunkach nie było pokazanej osi symetrii. Z rozwiązaniem tego zadania poradziło sobie 76% dzieci (Czajkowska, Białek 2017: 23). Kolejne zadanie wymagało tych samych umiejętności co poprzednie, ale kontekst zadania był już inny (Karpiński i in. 2014: 18). Dziecko musiało wyobrazić sobie, jak wygląda po rozłożeniu odcięty róg kartki papieru, złożonej przed cięciem na pół. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 68% uczniów. Ok. 19% wskazało na rysunek odciętego narożnika przed jego rozłożeniem (Karpiński i in. 2014: 18–19). W czwartym zadaniu należało skonstruować odbicie symetryczne figury złożonej z jednostkowych kwadratów narysowanych na pokratkowanej kwadratowej kartce. Utrudnieniem było położenie osi symetrii – ukośnie w stosunku do brzegów kartki. Poprawną odpowiedź podało 70% badanych (Zambrowska i in. 2015: 27). To wskazuje na posiadanie przez trzecioklasistów właściwych intuicji związanych z symetrią osiową, nawet w sytuacji kiedy oś symetrii nie jest zorientowana ani poziomo, ani pionowo.

W badaniu K3 2015 pojawiło się zadanie, w którym należało ustalić efekt złożenia przekształceń izometrycznych – obrotu i przesunięcia, a także odbicia symetrycznego, zmieniającego orientację. Rozwiązanie zadania wymagało wykonania myślowych manipulacji – należało wyobrazić sobie ruch pieczątki – figury w kształcie litery L, a następnie stwierdzić, którego z podanych rysunków nie da się otrzymać z jej użyciem. Prawidłową odpowiedź podało tylko 45% uczniów (Zambrowska i in. 2015: 28). Wskazuje to na znaczne trudności uczniów z rozpoznawaniem wzajemnego ułożenia figur oraz z wyobrażaniem sobie czynności manipulowania i efektu działań na konkretach. Dla wielu trzecioklasistów wizualna informacja była niewystarczająca.

Kolejne zadanie zawierało kontekst realistyczny. Dotyczyło specyficznego sposobu ułożenia serwetek (Zambrowska i in. 2015: 29). W celu rozwiązania zadania konieczne było powiązanie procedury ich układania, bądź zdejmowania (kolejności w jakiej były one układane na stosie lub w jaki sposób mogą być zdejmowane z tego stosu) z wiedzą o własnościach kwadratu. A zatem zadanie wymagało od dziecka rozpoznawania obiektów, na podstawie świadomie organizowanych danych cząstkowych (widocznych fragmentów serwetek). Z rozwiązaniem tego zadania poradziła sobie nieco ponad połowa (51%) badanych uczniów (Zambrowska i in. 2015: 29).

Pomiar długości odcinków

Zarówno w obu edycjach badania Omnibus, jak i badaniu OBUT 2013 zamieszczono zadania dotyczące pomiaru długości odcinków. W badaniu Omnibus zadania były typowe, sprawdzające podstawowe umiejętności. Uczniowie uczestniczący w tym badaniu w 2016 r. mieli zmierzyć długości czterech odcinków. Dokonując pomiaru za pomocą linijki, mogli samodzielnie dobrać jednostkę. W przypadkach, w których długości odcin-

ków wyrażone w centymetrach były liczbami naturalnymi, odsetki poprawnych odpowiedzi kształtowały się na poziomie ok. 95%. Natomiast, gdy odcinek miał długość np. 45 mm, zadanie wykonało poprawnie ok. 80% badanych. Nieco niższe wyniki uzyskali uczniowie w przykładach, w których należało narysować odcinki dłuższe lub krótsze od wskazanego odcinka o podaną liczbę centymetrów. Odsetki poprawnych odpowiedzi wahały się od 74% do 79%. Podobne wyniki uzyskano w kolejnej edycji badania (Czajkowska, Białek 2017: 23).

Zadanie użyte w badaniu OBUT 2013 było nietypowe. Uczniowie mieli podać, jaką łączną długość będzie miała słomka powstała z dwóch mniejszych słomek (każda o długości 13 cm), poprzez wsunięcie jednej z nich w drugą na głębokość 2cm. Zadanie to poprawnie rozwiązało prawie 56% badanych. Często pojawiające się błędy spowodowane były dodaniem do siebie długości dwóch słomek bez uwzględnienia skutku wsunięcia jednej słomki w drugą (Brożek i in. 2013: 22).

Obliczanie obwodów wielokątów

W badaniu OBUT w 2013 r. wystąpiło zadanie, w którym narysowane były dwie figury o tych samych obwodach: prostokąt o wymiarach 1 cm na 5 cm i trójkąt równoboczny. Uczeń miał obliczyć długość boku trójkąta. Nieco ponad 64% trzecioklasistów rozwiązało to zadanie poprawnie. Warto zauważyć, że niektórzy uczniowie, którzy podali błędną odpowiedź, dokonywali pomiaru długości boków narysowanego trójkąta i liczyli obwód sumując wyniki swoich pomiarów (Brożek i in. 2013: 17–18). Jednym z powodów takiej sytuacji może być to, że uczniowie nie rozpoznali właściwie roli, jaką pełnił rysunek w danym zadaniu. Znacząco gorzej trzecioklasiści poradzili sobie z zadaniem, w którym należało nie tylko wykazać się umiejętnością liczenia obwodu kwadratu, ale także stosowania jej w nietypowych sytuacjach. Dzieci miały obliczyć obwód kwadratu odciętego z prostokąta o wymiarach 3 cm \times 8 cm. Zadanie poprawnie rozwiązało 33,4% uczniów. Wśród błędnych odpowiedzi pojawiały się dwa rodzaje rozwiązań: uczeń obliczył obwód narysowanego prostokąta i na tym przestał lub odmierzył połowę dłuższego boku prostokąta i tam dokonał «cięcia», otrzymując prostokąt, a nie kwadrat (Brożek i in. 2013: 18–19).

W jednym z zadań w badaniu K3 2015 na bokach trójkąta równobocznego zbudowane zostały kwadraty o obwodach 20 cm. Należało wyznaczyć obwód trójkąta. Poprawną odpowiedź wskazało 62% badanych (Zambrowska i in. 2015: 33). W innym zadaniu na pokratkowanej kartce narysowano prostokąt częściowo zasłonięty „kleksem”. Dzieci miały policzyć obwód tego prostokąta, znając długość boku kratki. Większość (73%) uczniów rozwiązała to zadanie poprawnie. Jednak ok. 20% użyło linijki i dokonało własnych pomiarów boków prostokąta.

W badaniu Omnibus z 2017 r. użyto zadania, w którym uczniowie mieli w kategoriach prawda – fałsz ocenić prawdziwość trzech zdań dotyczących długości boków i obwodu prostokąta, zbudowanego z jednakowych kwadratów o znanej długości boku. Odsetki poprawnych odpowiedzi w tym zadaniu wahały się od 47% do 75% (Czajkowska, Białek 2017: 23).

Obliczanie pól prostokątów poprzez zliczanie figur jednostkowych

W badaniu Omnibus 2016 pojawiło się zadanie sprawdzające intuicje dzieci związane z pojęciem pola figury. Zadanie to było osadzone w kontekście praktycznym. Trzecioklasiści mieli wskazać najmniejszą liczbę prostokątnych płyt, którymi można wyłożyć plac w kształcie kwadratu, kładąc płyty obok siebie. Zarówno wymiary placu, jak i płyty były tak dobrane, aby było to możliwe, bez konieczności „ciągnięcia” płyt. Zadanie zawierało wykonane w skali rysunki płyty i placu, po to, aby uczeń mógł zaplanować i narysować „wyłożenie” placu płytami. Ok. 47% dzieci wykonało poprawnie to zadanie, 44% – błędnie, a 9% w ogóle nie podjęło próby jego rozwiązywania.

Podział figury lub budowanie figury z innych figur

W jednym z zadań w badaniu OBUT 2014 opisano sytuację, w której z trzech wyciętych z papieru modeli figur geometrycznych: prostokąta, kwadratu, trójkąta, zrobiono układankę. Dzieci miały rozpoznać, który rysunek przedstawia figurę, której nie można ułożyć z tych trzech modeli (Karpiński i in. 2014: 19). Zadanie to poprawnie rozwiązało 57% badanych trzecioklasistów.

W badaniu Omnibus 2016 wystąpiły dwa zadania dotyczące podziału figury na inne. Pierwsze z nich kierowane było do wszystkich uczniów. Znając długości boków trójkąta prostokątnego mieli stwierdzić, czy prostokąt ułożony z dwóch takich trójkątów będzie miał wskazany obwód. Niecałe 50% uczniów poradziło sobie z tym zadaniem. Drugie zadanie rozwiązywali tylko uczniowie uzdolnieni matematycznie. Mieli ustalić na ile części zostanie podzielona kartka papieru, która została złożona na pół i przecięta tak, jak to pokazano na rysunku. Jedynie 23% uczniów podało poprawną odpowiedź. Możliwe, że dzieci nie potrafiły wyobrazić sobie sytuacji opisanej w zadaniu. Co więcej, prawdopodobnie nie skorzystały z możliwości wykonania tego ćwiczenia, choć w badaniu Omnibus uczniowie mieli do dyspozycji różne środki dydaktyczne i w dowolnym momencie mogli ich użyć. Świadczyć to może o niewystarczającym doświadczeniu w zakresie wykonywania konkretnych czynności na realnych przedmiotach.

Podsumowanie

Zdecydowana większość dzieci biorących udział w wymienionych badaniach poradziła sobie z rozwiązywaniem typowych i prostych zadań geometrycznych. Na przykład bezbłędnie dokonywały one za pomocą linijki pomiaru długości odcinka w centymetrach, gdy wyrażała się ona liczbą naturalną. Na ogół poprawnie obliczały obwód prostokąta lub trójkąta, gdy dane były długości jego boków. Prawidłowo rozpoznawały i rysowały drugą połowę figury osiowosymetrycznej. Dobrze radziły sobie też z niektórymi zadaniami, których programowo nie rozwiązuje się w szkole. To oznacza, że dzieci mają dobre pierwotne intuicje geometryczne.

Jednak dla znaczącej grupy trzecioklasistów kwadrat nie był prostokątem. Natomiast figury, które nie były wielokątami i tylko pozornie swoim kształtem przypominały pro-

stokąt, na podstawie pobieżnego oglądu, uznawane były za prostokąty. Możliwe jest zatem, że w toku nauczania tych zagadnień zbyt mało uwagi poświęcono na analizę tzw. skrajnych przypadków lub też znacząca grupa dzieci nie jest jeszcze na poziomie pojęć uosobowionych.

Trzecioklasiści często nie radzili sobie w zadaniach, w których należało wykonywać obrót i przesunięcie. Zwykle mniej niż połowa badanych potrafiła sobie wyobrazić te przekształcenia. Trudności pojawiały się także wtedy, gdy integralną częścią zadania był rysunek. Uczniowie, którzy nie rozpoznali prawidłowo roli rysunku, dokonywali pomiaru długości odcinków figury przedstawionej na ilustracji, co zazwyczaj prowadziło do błędnego rozwiązania. Odczytywanie roli rysunku w zadaniu matematycznym jest złożoną aktywnością, wymagającą m.in. interpretowania i przetwarzania informacji. Jak pokazują badania, uczniowie zarówno na pierwszym (Bugajska – Jaszczołt, Czajkowska 2013), jak i na kolejnych etapach edukacyjnych (Czajkowska 2004) napotykają trudności w tym zakresie.

Powyższe analizy mogą świadczyć o tym, że uczniowie nie mieli zbyt wielu okazji do gromadzenia doświadczeń w sytuacjach manipulacyjnych. Może to być wynikiem stosowania przestarzałej, skostniałej metodyki edukacji matematycznej i kultury nauczania matematyki. Pomimo różnych badań nad kształtowaniem się pojęć matematycznych w umysłach dzieci, prowadzonych w Polsce i na świecie oraz dotychczasowych ustaleń w tym zakresie (opisanych m.in. w pracach: Czaplewska (1998), Gruszczyk-Kolczyńska (2009, 2015), Hejny (1997), Semadeni i in. (2015), Swoboda (2006)), szkoleń nauczycieli, nadal edukacja matematyczna jest prowadzona w tradycyjny sposób (Czajkowska i in. 2015; Karpiński, Zambrowska, 2015). W praktyce geometria szkolna w klasach 1–3 skoncentrowana jest na wyizolowanych kształtach geometrycznych, najczęściej prezentowanych w typowych sytuacjach i położeniach, opanowaniu techniki mierzenia długości odcinków za pomocą linijki, a także mechanicznemu opanowaniu przez dzieci techniki obliczania obwodu poznanych prostokąta, kwadratu, trójkąta. Taki sposób pracy nie sprzyja „tworzeniu w myśli wyobrażeń o abstrakcyjnych figurach i związkach między nimi bez wykorzystywania ich realnych modeli (wyobrażenia geometryczna) oraz rozwijaniu specjalnego rodzaju przeczucia (wglądu), które pozwala wychwycić sens lub ogarnąć strukturę sytuacji (układ stosunków w niej występujących), podjąć działanie lub dostrzec przykład (intuicja geometryczna)” (Trelński, Trelńska 1996: 8). A zatem dzieci w klasach początkowych nie mają optymalnych warunków do tworzenia intuicji geometrycznych i rozwijania wyobraźni. Podobnego zdania są Klus-Stańska i Kalinowska (2004: 80) oraz Dąbrowski (2013: 113).

Gruszczyk-Kolczyńska (2009: 31–32) podkreśla, że taka sytuacja jest efektem preferowania w procesie dydaktycznym tzw. papierowej matematyki. Zastąpienie manipulowania przedmiotami obrazkami w podręczniku ogranicza materiał, który można przekształcać i poddawać badaniom. Oglądając jedynie obrazki, dziecko nie nabywa odpowiednich doświadczeń geometrycznych. Kluczowe znaczenie dla tworzenia intuicji geometrycznych i rozwijania wyobraźni przestrzennej ma bowiem operowanie modelami figur – ich samodzielne wykonywanie (np. wycinanie z papieru, lepienie z plasteliny) i manipulowanie

nimi ukierunkowane na badanie własności. Istotne są także przekształcenia geometryczne – symetria osiowa (wskazywanie figur osiowosymetrycznych, obserwowanie lustrzanego odbicia narysowanej figury), symetria obrotowa (rozety), przesunięcia (ornamenty, mozaiki, układanki) oraz podobieństwo (powiększanie i pomniejszanie). Wskazane jest aby dzieci wykonywały te przekształcenia, obserwowały zachodzące zmiany i opowiadały o nich. Zagadnieniom tym, niestety, nie poświęca się w szkole wystarczającej uwagi i traktuje się je marginalnie (Karpiński i in. 2014: 21).

Można przypuszczać, że zmiana metodyki edukacji matematycznej może znacząco przyczynić się do poprawy wiedzy i umiejętności geometrycznych uczniów. Tezę tę częściowo potwierdzają obserwacje systemów kształcenia geometrycznego w innych krajach, np. w Japonii, która w testach PISA, TIMSS zajmuje czołowe pozycje pod względem osiągnięć matematycznych uczniów. W Japonii naukę geometrii rozpoczyna się od zapoznania z modelami podstawowych brył, w trakcie manipulowania różnorodnymi przedmiotami, np. opakowaniami, klockami, pudełkami i innymi przedmiotami codziennego użytku. Te doświadczenia są przyczynkiem do wprowadzenia i nazywania figur płaskich (Mączka 2016: 86–90). Japońscy nauczyciele nie wyjaśniają dzieciom zagadnień, nie instruuje jak rozwiązać zadanie, a jedynie dobierają problemy, moderują dyskusje, stawiają stymulujące do myślenia pytania. Za niewłaściwe pytania uznają te, na które uczniowie mogą natychmiast odpowiedzieć (Mączka 2016: 87).

Wobec ujawnionych niedostatków obecnego modelu kształcenia geometrycznego w nauczaniu początkowym warto podjąć dyskusję na temat metodyki nauczania geometrii w klasach 1–3.

Literatura

- Bakó M. (2003), *Different projecting methods in teaching spatial geometry*. http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME3/Groups/TG7/TG7_Bako_cerme3.pdf, 26.02.2016.
- Brożek A., Dobkowska J., Kondratak B., Nowakowska A., Paszkiewicz A., Pregler A., Puchalska A., Sosulska D., Sułowska A., Zambrowska M. (2013), *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów OBUT 2013*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bugajska – Jaszczołt B., Czajkowska M. (2013), *Komunikacja na zajęciach z edukacji matematycznej*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 4(23).
- Czajkowska M. (2004), *Refleksja nad rozwiązaniem zadania przeznaczonego dla uczniów zainteresowanych matematyką*. „Nauczyciele i Matematyka” (52).
- Czajkowska M., Białek K. (2017), *Umiejętności polonistyczne i matematyczne trzecioklasistów. Raport ze Sprawdzianu Kompetencji Trzecioklasisty Omnibus 2017*. Kielce, Wydawnictwo MAC Edukacja. <https://www.mac.pl/omnibus>, 30.06.2017.
- Czajkowska M., Grochowalska M., Orzechowska M. (2015), *Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

- Czajkowska M., Szurowska B. (2016), *Umiejętności polonistyczne i matematyczne trzecioklasistów. Raport ze Sprawdzianu Kompetencji Trzecioklasistów Omnibus 2016*. Kielce, Wydawnictwo MAC Edukacja.
- <https://www.mac.pl/aktualnosci/raport-z-omnibusa-ju-do-pobrania>, 15.12.2016.
- Czaplewska E. (1998), *Rozwój kompetencji w zakresie orientacji przestrzennej u dzieci od lat trzech do ośmiu*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za)trudne, bo trzeba myśleć*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Duval R. (1998), *Geometry from a cognitive point of view*. In: Mammana C. & Villani V. (eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century*. Dordrecht, Kluwer: Academic Publisher.
- Fischbein E. (1987), *Intuition in Science and Mathematics: an educational approach*. Dordrecht, Reidel.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.) (2009), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć z dziećmi w domu, w przedszkolu i w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2015), *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później*. Kraków, Wyd. Bliżej Przedszkola.
- Hejny M. (1997), *Rozwój wiedzy matematycznej*. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego Dydaktyka Matematyki”, 19.
- Fujita T., Jones K. & Yamamoto S. (2004), *Geometrical Intuition and the Learning and Teaching of Geometry*. In: *10th International Congress on Mathematical Education (ICME10), Topic Study Group 10 (TSG10) on Research and Development in the Teaching and Learning of Geometry*. Copenhagen, Denmark. http://eprints.soton.ac.uk/14687/1/Fujita_Jones_Yamamoto_ICME10_TSG10_2004.pdf.
- Jones K. (1998), *Deductive and Intuitive Approaches to Solving Geometrical Problems*. In: Mammana C. & Villani V. (eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century*. Dordrecht, Kluwer: Academic Publisher.
- Karpiński M., Nowakowska A., Orzechowska M., Sosulska D., Zambrowska M. (2014), *Raport z ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów OBUT 2014*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Karpiński M., Zambrowska M. (2015), *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej. Raport z badania*. <http://www.ibe.edu.pl>, 20.02.2017.
- Kalinowska A., Klus-Stańska D. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa, Wyd. Akadem. Żak.
- Konior J. (2002), *Czym jest pojęcie matematyczne (szkie z perspektywy nauczania i uczenia się)*. W: J. Żabowski (red.), *Materiały do studiowania dydaktyki matematyki*, Płock.
- Krygowska Z. (1977), *Zarys dydaktyki matematyki. Część 1*. Warszawa, WSiP.
- De Lange J. (1986), *Geometria dla wszystkich, czy w ogóle nie geometria?* „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego Seria V Dydaktyka Matematyki” (6).
- Nowik J. (2011), *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Opole, Wydawnictwo Nowik.
- Mączka M. (2016), *Pierwsze spotkania uczniów z geometrią – jak to robią Japończycy?*, „Matematyczna Edukacja Dzieci”, 1.

- Panek D., Pardała A. (1999), Diagnostowanie wyobraźni przestrzennej uczniów i studentów. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego Seria V Dydaktyka Matematyki”, 21.
- Parzysz B. (1989), „Widzieć” i „Wiedzieć”. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego Seria V Dydaktyka Matematyki” (11).
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2012), *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2012*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Semadeni Z., Gruszczyk Kolczyńska E., Treliński G., Bugajska- Jaszczot B., Czajkowska M. (2015), *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Swoboda E. (2006), *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Swoboda E. (2012), *Dynamic reasoning in elementary geometry – how to achieve it?* „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego Seria V Dydaktyka Matematyki” (34).
- Tocki J. (2000), *Struktura procesu kształcenia matematycznego*. Część 1. Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Treliński G., Trelińska U. (1996), *Kształtowanie pojęć geometrycznych na etapie przeddefinicyjnym*. Kielce, Wydawnictwo Mat i Met.
- Zambrowska M., Karpiński M. i Kondratek B. (2015), *Kompetencje matematyczne trzecioklasistów*. <http://www.ibe.edu.pl>, 20.02.2017.

Margarida Pocinho

University of Madeira
mpocinho@uma.pt

Agnieszka Olczak

University of Zielona Góra
a.olczak@ipp.uz.zgora.pl

Marzanna Franicka

University of Zielona Góra
m.farnicka@wpsnz.uz.zgora.pl

Bilingual language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines

Summary

This study aims to enhance bilingual language acquisition in very young children in a Portuguese kindergarten. The promotion of children's language and cognition is done through access to another language – English – in their daily context by incorporating the language into the children's routines and school daily activities. We collected data from an immersion teacher training program towards bilingualism use, the development of their assistants' English language fluency, the parents' awareness and beliefs about English and children's language development. The sample includes 140 children, aged 5 months to 6 years, teachers and teaching assistants. Teachers have changed their language beliefs concerning English and the program has influenced their practice. The results showed that children develop communicative skills in both languages when surrounded by a bilingual friendly and emotional environment. They use both languages in their everyday life and have created a positive and emotional relationship with the English.

Keywords: bilingual language acquisition, young children, kindergarten, daily routines, emotional learning context

Introduction

In many countries English as a foreign language (EFL) teaching now begins in pre-primary school classrooms (Robinson et al. 2015). Considering this situation and the fact that "(...) communication in foreign languages is among the key competencies necessary for personal fulfilment, active citizenship, social cohesion and employability in a knowledge society" (Council of European Union, 2011), we implemented the Kindergarten Project in order to promote children's cognitive and language development.

Regular use of more than one language is believed to improve cognitive skills, such as creativity and problem solving and cognitive advantages of bilingualism have even been found during the first year of life (Brito et al. 2015; Kovacs, Mehler 2009). Garbin et al. (2010) studied the bridging language and attention; they have shown the positive brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control.

The analysis of kindergarten children cognitive skills is still under process. However, research shows that being bilingual can have tangible practical benefits. The improvements in cognitive and sensory processing driven by bilingual experience may help a bilingual person to better process information in the environment, leading to a clearer signal for learning. This kind of improved attention to detail may help explain why bilingual adults learn a third language better than monolingual adults learn a second language (Kaushanskaya, Marian 2009).

The bilingual language-learning advantage may be rooted in the ability to focus on information about the new language while reducing interference from the languages they already know. This ability would allow bilingual people to more easily access newly learned words, leading to larger gains in vocabulary than those experienced by monolingual people who are not as skilled at inhibiting competing information (Bartolotti, Marian 2012).

Despite certain linguistic limitations that have been observed in bilinguals (e.g., increased naming difficulty) (Gollan et al. 2005), bilingualism has been associated with improved metalinguistic awareness (the ability to recognize language as a system that can be manipulated and explored), as well as with better memory, visual-spatial skills, and even creativity. The cognitive, neural, and social advantages observed in bilingual people highlight the need to consider how bilingualism shapes the activity and the architecture of the brain, and ultimately how language is represented in the human mind, especially since the majority of speakers in the world experience life through more than one language (Diaz, Klingler 1991).

Since the 70s, the National Consortia for Bilingual Education (1971) indicates the benefits of a curriculum with activities which are appropriate for five-year-olds which relate to their cultural background and which deal with concepts within their immediate range of experiences. Early and highly proficient bilingual children who acquire a second language (in L2-immersion) from home or social community benefit from enhanced cognitive development compared to monolingual peers (Bialystok et al. 2012; Kovacs Mehler 2009; Martin-Rhee, Bialystok 2008; Nicolay & Poncelet 2013, 2015).

Like previous studies examining executive attention and control in young children (Yang et al. 2011), Brito, Sebastián-Gallés and Barr (2015), with a sample of 18-month-old infants exposed to two similar languages (Spanish-Catalan) or two more different (English-Spanish), find that bilingualism acts independently of variables like language similarity and cultural background on a memory generalization measure.

This project aims to promote children's cognitive and language growth through access to another language in their daily context. It involves the Center's Daycare (6 months – 3 years), preschool (3–4 years) and kindergarten (5–6 years) class teachers, training assis-

tants; and it also considers the parents' feedback and the children's preferences and learning rhythm. The aim of the present study is to answer the following three research questions: (1) When surrounded by an emotional unbalanced bilingual environment, do young children develop communicative and cognitive skills in both languages? (2) Do they use spontaneously both languages in their everyday life and do they create an emotional relationship with the English language? And (3) When submitted to a bilingual training teaching program, do kindergarten teachers change their language beliefs concerning the English language and, if so, how does that influence their classroom practice?

Method

Participants

The sample includes 140 children aged 5 months to 6 years from a Portuguese kindergarten. It also includes 17 teaching assistants and 9 kindergarten teachers.

Instruments

The basic instruments used in the study were applied to assess:

Teachers: (1) Survey on teacher's language skills – according to CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) levels; (2) Awareness of teachers' major strengths and weaknesses/fears concerning English; (3) Awareness of how teachers relate to English; (4) Analysis of teachers' preferences concerning class activities; (5) children's achievements sheet.

Parents: parents' questionnaires about their awareness and beliefs about English and children's language development (online, google docs).



Children: survey of children's emotions towards English and related activities. The latter was applied by the teachers at the end of the school year with the help of visual aids and Portuguese (Figure 1).

Procedure

We implemented an L2-immersion teacher and teacher's assistants training program in three school years.

In the 1st year: after applied the program instruments, we gathered the main topics to be worked with the children throughout the school year.

In the 2nd year the program included the following topics: (1) Language input sessions: focus on speaking and oral interaction for the participants (games and role play) (sessions lasted 1 hour and took place once a month); (2) Practical sessions: exploring children's English literature that could be adapted to the topic of the month; exploring rhymes, experimenting and practicing native English songs and games; learning and preparing the classroom materials (realia) to be used in English (sessions with the teacher lasted 2 hours and took place once a month). All participants kept a journal about their experience, the activities are done in class and the children's responses and/or spontaneous use of English.

English@Rochinha

Nome	Idade	Sala
<u>Flávia Leal</u>	<u>3</u>	<u>pelicanos</u>

1. Observa e pinta o que achas melhor?

1.1. Gostas de ouvir músicas em Inglês?				
1.2. Gostas de cantar em Inglês?				
1.3. Gostas de ouvir histórias em Inglês?				
1.4. Gostas de jogar em Inglês?				
1.5. Gostas de Inglês?				

2. Observa e pinta o que mais gostas de fazer quando tens Inglês:

Cantar				
Ouvir música				
Desenhar				
Pintar				
Jogar				
Ouvir histórias				
Falar				
Escrever				
Ler				
Ver videos				
Brincar				

Legenda: Sim - Mais ou Menos - Não - Não sei -

Sempre que uma atividade não for aplicável à Sala/Criança em questão a Educadora deverá indicar NA – Não Aplicável

Figure 1. Children’s survey

They also reflected on their awareness on using English in context and how it was developed through the school year, relating the children’s productions with a deeper knowledge of the language.

In the 3rd year, the program included follow-up sessions to help participants with more difficulty in getting material or to prepare for a certain topic (sessions lasted 1 hour and were held once a month). Furthermore, teachers contacted the person responsible for the training program through email whenever they had any kind of difficulties or doubts. Finally, teachers were asked to fill in a questionnaire on their children’s achievements.

Results

Immersion training program

After program implementation, there were great differences among the teacher's knowledge of English. Analysis indicated that there was a wider range of knowledge among the teachers in all the skills indicated in the CEFR – from A1 to C1 measured by Cambridge tests.

The major strengths identified were: willingness to learn, enthusiasm; awareness of English as being an important language for them and the children's future. The major weaknesses and fears revealed were: to fail expectations concerning their ability to learn, relearn, speak and put into practice the English language; to make mistakes in front of their peers, the teaching assistants and the children; to speak English in front of an adult (mainly the program developer and the teaching assistants). Three of the nine teachers clearly indicated that they didn't like English. By the end of the first year of the program, 8 out of 9 teachers declared that they like English. Only 1 of the teachers did not answer.

All participants revealed that they mostly use stories (books, videos), songs (mainly to indicate routines to children or to change activities), games (several types of games), TPR (total physical response activities were referred as being used without mentioning this specific definition), realia (the use of real materials, and tools in order to allow children to relate with things from their real life), visual aids (usually, the teacher preferred reality oriented photos to drawings, videos, etc.).

In their Journals, they indicated to feel more comfortable to speak the language after having attended the Program. They considered that their work had been enriched by including English in their class daily routines as well as in their lives. "... It opened new horizons. The new materials enriched my work within my class..." – A.; "... I confess that I used to forget about English beyond its moment in the timetable; however, once you get into the routine it is easier and the children expect you to..." – S.

Parents Questionnaires

Parents followed their children's achievements and were enthusiastic about their children's participation. They consider English very important, indicating either specific words, songs, chunks of language or topics in which their children are producing in English and interacting with, such as parts of the body, numbers (up to 5, up to 10, up to 20), animals, greetings, shapes, colours, boy/girl, mummy/daddy, fruits, happy birthday (expression and song), twinkle, twinkle little star, food (bread, milk, etc). Here we present some of the most representative parents' statements:

"My son loves English."

"He is always singing English songs around the house and asking and how do you say this or that in English."

"It would be interesting to suggest some stories in English for me to read to my child."

"You should keep the project, they should have always English within their activities."

"Do give parents a structure of what is being taught so that we can keep it up, at home."

"More English practice in class."

Children’s survey

It is clear that children enjoyed most of the activities they did in English. They created an emotional connection with the English language (Figure 2 and 3).

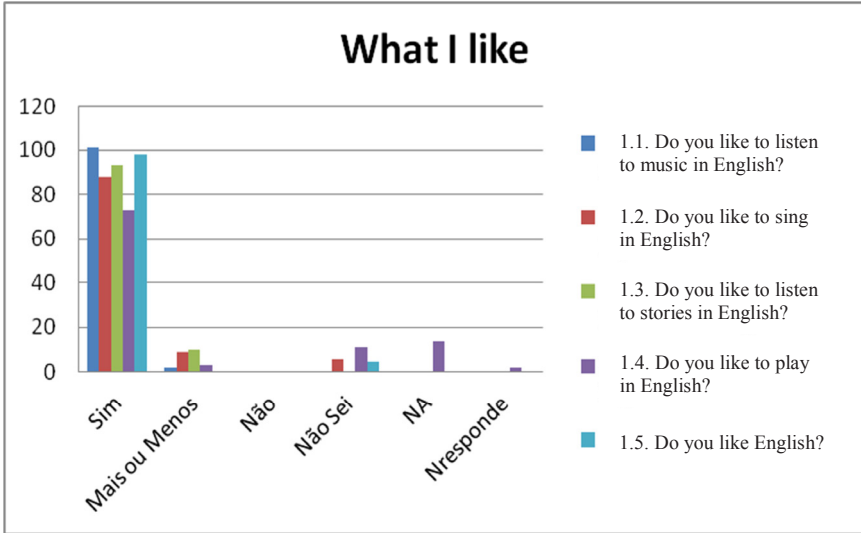


Figure 2. Children’s preferences towards English language

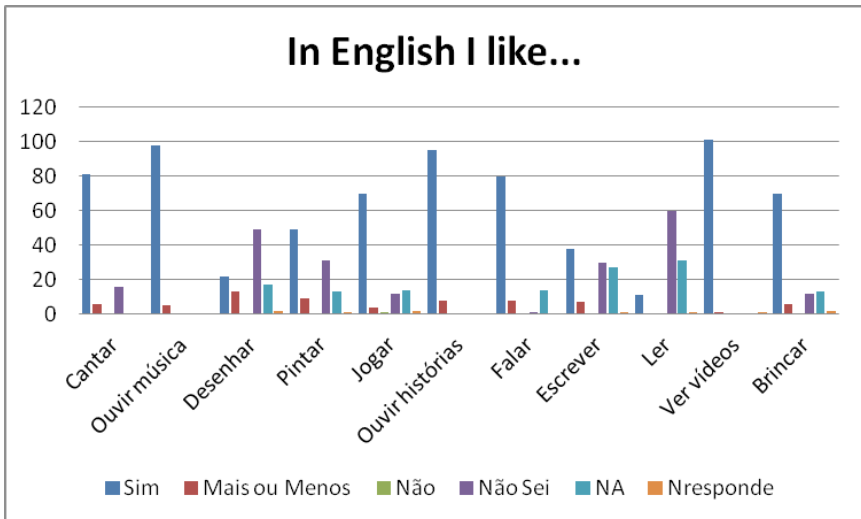


Figure 3. What children prefer to do in English?

Discussion

Throughout our project, it was taken into consideration that we intended to create a friendly environment towards bilingualism in a Portuguese context. All the activities were related to their daily routines so they come naturally to the children. We considered that our main goal was to promote an early access to the English language to very young children in a friendly and natural context, allowing them to relate to the language in their daily routines and interactions. Some authors may consider it simply as an early language acquisition system of English as a L2 (ESL) and/or of English as a Foreign Language (EFL), nonetheless we consider it a starting point into a broader notion of giving the children at kindergarten an opportunity to become bilinguals. In our context, the concept of being bilingual can be used to refer to those children who have access to more than one language at school. It does not necessarily imply full fluency in both or all their languages (Cameron 2004).

Our results indicated that children develop communicative skills in general when assessed with the Portage Development Scale and in the school daily life. They created an emotional relationship with the English language and used it spontaneously. Results also shown that children accessed to English in context and created a relationship with English, and developed good communicative skills in both languages. A friendly bilingual environment was created in kindergarten with good results. As research has shown, children's language grows with projects like this (Huttenlocher et al. 2010). This suggests that immersive learning of a second language, something relatively easy to promote, could help protecting children growing in difficult conditions from cognitive problems.

Furthermore, teachers changed their language beliefs concerning the English language and the Program influenced the teachers' and teaching assistants' practice (Department of Education and Skills, 2006). This project is according to Robinson, Mourão, and Kang (2015), that teachers should develop their own practice in teaching English in pre-primary classrooms to answer them in the 21 Century changing world challenge.

Parents' feedback were quite positive, too. Research shown that (...) parents are important for children's FL development. In particular, (...) not only parent education but their personal relationship with the FL impact upon children's FL skills. In many of our contexts tourism is a major branch of the economy and thus knowing foreign languages is viewed as necessary and even a norm (Enever 2011). Other authors indicated that parents play a major role in shaping their children's attitudes. Parent's attitudes toward the language and the people affect their children's success in learning the language (Tavil 2009). Another recent study indicated that "(...) parental attitudes play a vital role in motivating children to learn EFL as early as possible and to acquire communicative skills in various foreign languages" (Grival, Chouvarda 2012). Children need to switch flexibly between languages if the situation requires. Thanks to this intensive practice in controlling attention, keeping one language in mind while suppressing the other and switching between the two, proficient bilingualism may lead to more efficient executive control skills (Kurkjian et al. 2001; Prior, MacWhinney 2010).

Overall, we have focused on creating a project which tends to involve parents, children and the all-school community to enhance children's natural abilities, as stated by the European Commission (2011). The results shown that children developed good communicative skills in both languages when surrounded by a bilingual friendly environment (Bartolotti, Marian 2012). They used both languages in their everyday life and have created an emotional relationship with the English language (Bialystok et al. 2012).

Limitations

This is a project with several areas that are still being analysed and worked on and it has limitations, such as we did not record the children's emotions; the different level of teachers' English and we did not select a control group.

Conclusion

It has been able, so far, to promote a solid cooperation amongst teachers, teaching assistants, school board and parents. All have been working on enhancing children natural abilities, believing that promoting a friendly environment towards bilingualism will give the children at kindergarten the possibility to gain advantage in a growing society and to develop their utmost inner abilities in areas beyond language, like in solving problems that require controlling attention to specific aspects of a display and inhibiting attention to misleading aspects that are salient but associated with an incorrect response. This advantage is not confined to language processing but includes a variety of non-verbal tasks that require controlled attention and selectivity in such problems as forming conceptual categories, seeing alternative images in ambiguous figures, and understanding the difference between the appearance and functional reality of a misleading object.

Being able to use and speak two languages goes further and it not confined to the linguistic domain, where such influence would be expected, but extend as well to non-verbal cognitive abilities (Bialystok 2008). We believe in this project structure and in its ability to succeed and to help our children to be successful in a wider range of areas later throughout their lives. It would be interesting to know how the children relate to the same activities in Portuguese, which is another item to be analysed further in another stage of the project.

References

- Bartolotti J., Marian V. (2012), *Language learning and control in monolinguals and bilinguals*. "Cognitive Science", 36.
- Bialystok E., Craik F.I., Luk G. (2012), *Bilingualism: Consequences for mind and brain*. "Trends in Cognitive Sciences", 16(4).
- Brito N.H., Sebastián-Gallés N., Barr R. (2015), *Differences in Language Exposure and its Effects on Memory Flexibility in Monolingual, Bilingual, and Trilingual Infants*. "Bilingualism: Language and Cognition", 18. doi:10.1017/S1366728914000789.

- Cameron L. (2004), *Writing in English as an Additional Language at Key Stage 2*. University of Leeds. Used with permission from Lynne Cameron.
- Council of European Union (2011), *Council conclusions on language competences to enhance mobility*. The Education, Youth, Culture and Sports Council meeting, Brussels, 28 and 29 November 2011. Available at: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126373.pdf. Accessed [4 Jan 2016].
- Department of Education and Skills [DfES] (2006). *Excellence and Enjoyment: learning and teaching for bilingual children in the primary years. Introductory guide: supporting school improvement*, Primary National Strategy. Available at: <http://www.dfes.gov.uk>. Accessed [25 Nov 2015].
- Diaz R., Klingler C. (1991), *Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development*. In: E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Enever J. (ed.) (2011), *ELLiE – Early Language Learning in Europe*, United Kingdom: British Council.
- European Commission (2011), *European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020)_ Language Learning at Pre-primary School Level: making it efficient and Sustainable – a Policy Handbook*. Available at: http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf. Accessed [17 Dec 2015].
- Garbin G., Sanjuan A., Forn C., Bustamante J.C., Rodriguez-Pujadas A., Belloch V., Avila C. (2010), *Bridging language and attention: Brain basis of the impact of bilingualism on cognitive control*. “NeuroImage”, 53(4).
- Gollan T.H., Montoya R.I., Fennema-Notestine C., Morris S.K. (2005), *Bilingualism affects picture naming but not picture classification*. “Memory and Cognition”, 33(7).
- Griva E., Chouvarda P. (2012), *Developing Plurilingual Children: Parents’ Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning*. “World Journal of English Language”, 2.
- Huttenlocher J., Waterfall H., Vasilyeva M., Vevea J., Hedges L.V. (2010), *Sources of variability in children’s language growth*. “Cognitive Psychology”, 61(4).
- Kaushanskaya M., Marian V. (2009), *The bilingual advantage in novel word learning*. “Psychonomic Bulletin and Review”, 16(4).
- Kovacs M., Mehler J. (2009), *Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants*. “Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America”, 106(16).
- Kurkjian C., Siu-Runyan Y., Abadiano H.R. (2001), *Developmentally appropriate practice: Pedagogical interpretations in a bilingual head start classroom. LI*. “Educational Studies in Language and Literature”, 1(3).
- Martin-Rhee M.M., Bialystok E. (2008). *The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children*. “Bilingualism: Language and Cognition”, 11 (1).
- National Consortia for Bilingual Education (1971), Fort Worth, TX. Lubbock Independent School District, TX. Kindergarten Bilingual Resource Handbook. Washington, DC: Office of Education (DHEW).
- Nicolay A.C, Poncelet M. (2013), *Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for 3 years*. “Bilingualism: Language and Cognition”, 16 (3).
- Nicolay A.C., Poncelet M. (2015), *Cognitive benefits in children enrolled in an early bilingual immersion school: A follow-up study*. “Bilingualism: Language and Cognition”, 18.

-
- Prior A., MacWhinney B. (2010), *A bilingual advantage in task switching*. "Bilingualism: Language and Cognition", 13(2).
- Robinson P., Mourão S., Kang N.J. (2015), *English learning areas in pre-primary classrooms: an investigation of their effectiveness*. London, British Council.
- Tavil Z.M. (2009), *Parental attitudes towards English education for kindergarten students in Turkey*. "Kastamonu Education Journal", 17.
- Yang S., Yang H., Lust B. (2011), *Early childhood bilingualism leads to advances in executive attention: Dissociating culture and language*. "Bilingualism: Language and Cognition", 14 (3).

Ryszard Pęczkowski

Uniwersytet Rzeszowski

ryszard@ur.edu.pl

Efektywność nauczania w klasach łączonych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej

Summary

The effectiveness of teaching in multi-grade classes on early school education level

This elaboration undertakes the subject of the effectiveness of teaching in multi-grade classes on early school education level. This form of organising the education process, despite considerably quantitative contribution to organising work for the Polish school, it never has been and still is not a subject of particular interest of pedagogical theory and practice. The deliberations presented in this article are the result of empirical studies which have been being performed by the author for twenty years in schools environment functioning in multi-grade classroom system. The research results presented, on the one hand constitute, in the author's opinion, a substantial complement of knowledge regarding functioning of early school education, and on the other hand, they represent an attempt of verification of a widely spread stereotype referred to the multi-grade classroom system, namely, organising the educational process in multi-grade classes determines low level of pupils' school achievements who are enrolled in this system. Nothing could be further from the truth and it is proven by the analysis of research results presented in this elaboration.

Słowa kluczowe: system klas łączonych, efektywność kształcenia, poznawcze osiągnięcia szkolne

Keywords: multi-grade classroom system, educational efficiency, cognitive school achievements

Wstęp

System nauczania w klasach łączonych to specyficzna forma organizacji procesu kształcenia polegający na tworzeniu sytuacji, w której jeden nauczyciel w tym samym miejscu i czasie pracuje z dwoma różnymi zespołami klasowymi realizując równolegle dwa programy nauczania (Pęczkowski 2010: 11). W polskim systemie edukacji ta forma organizacyjna została wprowadzona na podstawie ustawy z 1932 roku, zwanej często jędrzejewiczowską (Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej 1932, nr 38, poz. 389), oraz aktów wykonawczych do tej ustawy (Dz. U., 1933, nr 14, poz. 194). Wprowadzone rozwiązania nie były efektem jakiejś koncepcji dydaktycznej, a u podstaw wprowadzenia nauczania w klasach łączonych legły przede wszystkim względy społeczne. Najtrafniej określił je

A. Wiwarczuk w 1936 roku stwierdzał: *„Cechą zasadniczą reformy szkolnej jest to, że nie starała się ona naginać życia do zasad, lecz tworzyła takie organizacje szkolne, taki ustrój szkolny, który w warunkach rzeczywistych naszego życia zbiorowego może dać możliwie najlepsze wyniki. Przyjęto m.in. za podstawę, że małe skupienia ludności nie znikną z powierzchni kraju, lecz istnieć będą, a nawet liczba ich będzie się zwiększać (...), że wobec tego należy dla tych małych skupień stworzyć odrębny typ organizacji szkolnej, o swoistym obliczu prawnym i programowym, który by żył własnym życiem, a nie był jedynie odbłaskiem życia szkoły wyżej zorganizowanej. I który by przy tym dawał wyniki – w danych warunkach możliwie najlepsze”* (Wiwarczuk 1936: 12). Słowa te, pomimo upływu ponad osiemdziesięciu lat, nic nie straciły na swej aktualności, a wręcz odwrotnie, należy je dedykować kolejnym reformatorom polskiego systemu edukacji, zwłaszcza w obszarze jego struktury organizacyjnej, by zechcieli, od czasu do czasu, sięgać do doświadczeń swoich poprzedników i wykorzystywać je w proponowanych zmianach.

Nauczanie w klasach łączonych, bez względu na czas i miejsce jego występowania, jest formą powszechnie ocenianą negatywnie, uważana była, i nadal jest, za coś wstydliwego, niepożądanego we współczesnym systemie oświaty, czego nie należy upubliczniać. Wobec zjawiska nauczania w klasach łączonych od wielu lat systematycznie stosowane są procedury sepizacyjne zmierzające do uczynienia z niego problemu nieistotnego, przejściowego, które stanowi margines systemu oświaty i zniknie bezpowrotnie pod wpływem działań administracyjnych władz oświatowych, np. w ramach kolejnej reformy. Nic bardziej mylnego. Z dostępnych danych jednoznacznie wynika, że zjawisko nauczania w klasach łączonych to znaczący ilościowo element struktury organizacyjnej polskiej oświaty. W roku szkolnym 1999/2000 wśród sześcioletnich szkół podstawowych, 19,50% to szkoły pracujące w systemie klas łączonych, w roku 2006/07 – 18,39%, a w roku 2014/15 – 24,67%¹.

Cechą charakterystyczną nauczania w klasach łączonych jest fakt, że ma ono z jednej strony względnie stały charakter, tzn. występuje w systemie edukacji bez względu na czas i miejsce, podejmowane działania administracyjne, czy też tendencje demograficzne. Z drugiej zaś jest zjawiskiem o dużej dynamice zmian przestrzennych. Nie można go przypisać na stałe do określonej szkoły lub miejsca. Pojawia się jako konieczność w określonym miejscu i czasie, trwa, by następnie zniknąć i pojawić się w innym miejscu. Ponadto na obszarze Polski skala występowania tego zjawiska jest bardzo zróżnicowana. I tak, dla przykładu, w roku szkolnym 2012/13 największy odsetek szkół pracujących w systemie klas łączonych występował w województwie lubelskim – 40,95%; podlaskim – 40,91; świętokrzyskim – 37,52% oraz podkarpackim 35,81%. Najmniejszy odsetek występował

¹ Dane te mają charakter szacunkowy, gdyż w opracowaniach statystycznych dotyczących organizacji systemu edukacji w Polsce nie uwzględnia się kategorii „klasy łączone”. Jedynym źródłem informacji jest System Informacji Oświatowej, z którego w sposób pośredni można szacować wymiar zjawiska interesującego Autora, przy czym ze względu na fakt, iż około 10% szkół funkcjonujących publikuje w tym systemie niepełne dane, a w wielu przypadkach nawet dane fałszywe, np. szkoła podstawowa funkcjonująca w dużej aglomeracji miejskiej, do której uczęszcza ponad 600 uczniów, w systemie funkcjonuje jako szkoła organizująca pracę poprzez łączenie klas.

w województwie pomorskim – 11,64%; śląskim – 12,67%; dolnośląskim – 13,41% oraz opolskim – 13,54%². Cechą charakterystyczną omawianego zjawiska jest fakt, iż nauczanie w klasach łączonych występuje wyłącznie w środowisku wiejskim.

Mając na uwadze powyższe, w dalszej części rozważań uwagę skoncentruję na charakterystyce nauczania w klasach łączonych ze szczególnym uwzględnieniem problematyki efektywności kształcenia tej formy organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczanie w klasach łączonych – charakterystyka

Analiza literatury poświęconej nauczaniu w klasach łączonych pozwala na wyróżnienie dwóch koncepcji realizacyjnych. Pierwsza wywodzi się z okresu międzywojennego, a szczegółowe rozwiązania odnajdujemy w rozporządzeniu M.W.R. i O.P z 1933 roku, gdzie w § 53 stwierdza się: *„Przy nauczaniu w komplecie według dwóch różnych programów zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą. O ile plan godzin na to pozwala należy dążyć, aby przedmioty jednoczesnej nauki były te same”* (Dz.U. M.W.R. i O.P., 1933, nr 14, poz. 194).

W efekcie takich rozstrzygnięć w realizacji procesu kształcenia pojawiła się specyficzna forma jego organizacji określana mianem **lekcji fazowej**. Jej istota polega na podziale jednostki lekcyjnej na dwie fazy – fazę głośną i fazę cichą (Dryjański 1951; Mielnikow 1950; Korzeniowski 1957; Czajkowski, Zowada 1967). Faza głośna lekcji to określony w czasie fragment lekcji, w którym uczniowie jednej klasy pracują pod kierunkiem nauczyciela. Stanowi ona najistotniejszą część lekcji, gdzie żywe słowo nauczyciela i ucznia to podstawowy element procesu kształcenia. Faza cicha (nauka cicha) to z kolei samodzielna praca uczniów drugiej klasy, polegająca na wykonywaniu zadania zleconego przez nauczyciela. Obie fazy lekcji realizowane są równolegle. Po upływie określonego czasu następuje zmiana sposobu pracy uczniów.

Dwufazowa struktura lekcji jest najprostszym przykładem organizacji nauczania w klasach łączonych. Stała się ona punktem wyjścia w poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych. Pojawiły się więc propozycje lekcji wielofazowych, których istota polegała na tym, że skracano czas trwania poszczególnych faz na rzecz zwiększenia w toku lekcji częstotliwości występowania poszczególnych faz. Uczniowie w toku lekcji wielokrotnie zmieniali sposób pracy, co w efekcie miało podnieść poziom osiągnięć szkolnych uczniów.

Fazowa koncepcja struktury lekcji na długie lata zdominowała organizację pracy w klasach łączonych. Pod koniec lat 70. XX wieku została poddana krytycznej analizie

² W kolejnych latach brak jest możliwości oszacowania skali tego zjawiska. Zwróciłem się z tym problemem do ówczesnych kuratorów z prośbą o udostępnienie tych danych z terenu województwa ich działalności. Do dzisiaj brak jest jakiegokolwiek reakcji. W moim przekonaniu potwierdza to tezę, iż nauczanie w klasach łączonych jest traktowane przez władze administracji oświatowej jako zjawisko niepożądane, a jak występuje, to lepiej o nim nie mówić, ukryć, z nadzieją, że problem ten sam się rozwiąże.

i ocenie. Zwrócono uwagę na te elementy, które w sposób negatywny wpływały na jakość w klasach łączonych (Nowacki 1985: 71–72). Efektem dokonanej analizy struktury fazowej była propozycja innego podejścia do nauczania w klasach łączonych. Jej istota polega na tym, że tok lekcji podzielono na dwie części. Pierwsza to wspólna praca uczniów połączonych klas, druga to praca oddzielna. W ramach pracy oddzielnej wyodrębniono dwie formy pracy uczniów, a mianowicie pracę indywidualną i zespołową. Decyzję o formie pracy oddzielnej podejmował nauczyciel w oparciu o analizę treści zawartych w dwóch różnych programach nauczania (Tamże: 75–81).

Zasadniczym mankamentem obu koncepcji realizacji procesu kształcenia w klasach łączonych jest brak uzasadnienia proponowanych rozwiązań odwołujących się do psychologicznych i pedagogicznych teorii uczenia się. Autorzy z pełnym przekonaniem przyjmują, że bez względu na to, czy proces kształcenia realizowany jest w klasach łączonych, czy jednorodnych wiekowo, to jego przebieg jest taki sam. W efekcie skoncentrowano uwagę na poszukiwaniu nowych rozwiązań organizacyjnych, a nie rozwiązań odwołujących się do współczesnej wiedzy psychologicznej, pedagogicznej czy socjologicznej, przy czym o słuszności swoich rozwiązań przekonują jedynie autorzy, a nie dane empiryczne.

Mając na uwadze powyższe, od wielu lat prowadzę systematyczne badania dotyczące funkcjonowania klas łączonych w systemie edukacji, koncentruję swą uwagę przede wszystkim na ocenie poziomu poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów pracujących w klasach łączonych, ograniczając obszar penetracji empirycznych do poziomu edukacji wczesnoszkolnej. Temu zagadnieniu poświęcam kolejną część swojego opracowania.

Problem, metoda i organizacja badań

Podjęte badania zmierzały do sformułowania odpowiedzi na dwa problemy. Pierwszy został sformułowany następująco: *jaki jest poziom poznawczych osiągnięć uczniów klasy III szkoły podstawowej pracującej w systemie klas łączonych?* Uwagę skoncentrowałem na ocenie poziomu osiągnięć w obszarze umiejętności czytania ze zrozumieniem, wiadomości o języku, umiejętności pisania ze słuchu oraz umiejętności formułowania wielozdaniowej wypowiedzi pisemnej. Decyzja o ocenie osiągnięć szkolnych w tych obszarach to efekt analizy literatury teoretycznej i empirycznej poświęconej temu zagadnieniu (patrz np.: Cackowska 1990; Kuligowska 1988; Kamińska 1989; Małkowska-Zygałdo 1989; Filipiecka 1990; Siwek 2007; Żytko 2010, 2013; Pregler, Wiatrak 2011).

Drugiemu problemowi nadano formę następującego pytania: *jakie relacje zachodzą pomiędzy osiągnięciami szkolnymi uczniów klas łączonych oraz uczniów uczęszczających do klas jednorodnych?* W tym przypadku punktem odniesienia osiągnięć uczniów klas łączonych uczyniono uczniów klas jednorodnych szkół funkcjonujących w środowisku miejskim i wiejskim. Badania rozpoczęto w roku szkolnym 1995/96. Następnie powtarzano je w roku szkolnym 1998/99, 2002/03, 2005/06, 2011/12 oraz 2015/16³. Ogółem we

³ Wyniki badań prowadzonych w latach 1995/96–2005/2006 opublikowałem w autorskiej monografii pt.: *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów 2010.

wszystkich etapach badań wzięło udział 2376 uczniów klasy III szkoły podstawowej, którzy co najmniej przez dwa kolejne lata, realizowali proces kształcenia w systemie klas łączonych. Dla celów porównawczych równoległe badaniami objęto ogółem 2312 uczniów klas jednorodnych uczęszczających do szkół funkcjonujących w środowisku wiejskim oraz 2437 uczniów szkół miejskich. Szczegółowe zestawienie liczba badanych uczniów w poszczególnych etapach przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Liczba uczniów uczestniczących w badania w latach 1995/96–2015/16

Etap badania	Uczniowie klas łączonych	Uczniowie klas jednorodnych szkół wiejskich	Uczniowie klas jednorodnych szkół miejskich
1995/96	390	399	410
1998/99	401	396	396
2002/03	417	385	414
2005/06	453	387	456
2011/12	354	367	381
2015/16	361	388	380
RAZEM	2376	2322	2437

Wszyscy badani uczniowie byli w tzw. normie rozwojowej, tzn. żaden badany nie był objęty indywidualnym programem kształcenia z tytułu niepełnosprawności. Badania we wszystkich etapach prowadzone były przy użyciu testu opracowanego na ich użytek. Został on tak skonstruowany, by na podstawie otrzymanego wyniku można było określić poziom podstawowych wiadomości i umiejętności będących przedmiotem oceny (Pęczkowski 2010: 144–148). Pomiaru dokonywano zawsze w drugim tygodniu czerwca w grupie uczniów, którzy funkcjonowali w systemie klas łączonych co najmniej przez dwa kolejne lata nauki szkolnej. W badaniu testowym nie brali udziału nauczyciele pracujący z badanymi uczniami. To efekt doświadczeń z badań pilotażowych, gdzie stwierdzono tendencję, zgodnie z którą nauczyciele ci, w większym lub mniejszym, stopniu wpływali w toku badania testowego na jego wynik końcowy, np. poprzez podpowiadanie uczniom, poprawianiu błędów, udzielaniu dodatkowych informacji itp.⁴ Badaniami objęci byli uczniowie szkół funkcjonujących na terenie województwa podkarpackiego. W kilku przypadkach wykorzystano możliwość prowadzenia badań w szkołach województwa małopolskiego oraz świętokrzyskiego. Zebrany materiał empiryczny stał się podstawą przeprowadzonej analizy ilościowej i jakościowej.

⁴ Badania testowe na poszczególnych etapach realizowane były częściowo przez uczestników seminariów magisterskich prowadzonych pod moim kierunkiem. Przed przystąpieniem do badań osoby te przechodziły stosowny instruktaż dotyczący realizacji samych badań testowych, jak również sposobu oceniania poszczególnych zadań testowych.

Osiągnięcia szkolne badanych uczniów

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania analizę zebranego materiału empirycznego ograniczę do oceny ogólnego poziomu poznawczych osiągnięć badanych uczniów w zakresie edukacji językowej. Został on określony poprzez zsumowanie punktów uzyskanych przez badanych w poszczególnych zadaniach testowych (Tamże: 145–146).

W wyniku przeprowadzonej analizy uzyskano dane, które przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2. Wyniki badań testowych uczniów klas łączonych z uwzględnieniem etapu badania.

Etap badania	N	\bar{x}	%
1995/96	390	22,05	56,54
1998/99	401	24,36	62,46
2002/03	417	25,46	65,28
2005/06	453	24,71	63,28
2011/12	354	25,57	69,11
2015/16	361	27,18	73,46

Z danych zawartych w powyższej tabeli jednoznacznie wynika, że poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów pracujących w systemie klas łączonych w zakresie edukacji językowej systematycznie rośnie. W roku rozpoczęcia badań średni wynik badania testowego uzyskany przez badanych to 22,05 pkt., co stanowiło zaledwie 56,54% możliwych do uzyskania punktów. W kolejnych etapach prowadzonych badań wystąpiła wyraźna tendencja wzrostowa, a w ostatnim pomiarze średni wynik uzyskany przez badanych uczniów klasy III szkoły podstawowej pracującej w systemie klas łączonych to 27,18 pkt., co stanowi 73,46% możliwych do uzyskania punktów. Analiza istotności różnic pomiędzy średnimi wynikami uzyskanymi przez badanych uczniów z wykorzystaniem testu dla dwóch średnich (Greń 1978: 65) wskazuje, że zmiany, jakie obserwuję w okresie prowadzonych badań są istotne statystycznie. Oznacza to, że na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat efektywność nauczania w klasach łączonych systematycznie wzrasta, co przy znanych trudnościach w realizacji tej formy organizacji procesu kształcenia, należy ocenić niezwykle wysoko.

Jak już wcześniej zaznaczyłem, na każdym etapie prowadzonych badań, dla celów porównawczych dokonywałem pomiaru w grupie uczniów uczęszczających do klas jednorodnych wiekowo szkół funkcjonujących w środowisku wiejskim i miejskim. Uzyskane dane przedstawiam w tabeli 3.

Tabela 3. Zestawienie wyników badań testowych uzyskanych przez uczniów klas łączonych oraz klas jednorodnych wiekowo z uwzględnieniem etapu badania

Etap badania	N			\bar{x}			%		
	klasy łączone	klasy jednorodne		klasy łączone	klasy jednorodne		klasy łączone	klasy jednorodne	
		szkoła wiejska	szkoła miejska		szkoła wiejska	Szkoła miejska		szkoła wiejska	szkoła miejska
1995/96	390	389	410	22,05	23,50	26,34	56,54	60,25	67,54
1998/99	401	396	396	24,36	23,39	25,45	62,46	61,49	65,26
2002/03	417	385	414	25,46	24,50	25,44	65,28	62,82	65,23
2005/06	453	387	456	24,71	23,45	25,19	63,28	60,12	64,59
2011/12	354	367	381	25,57	22,89	23,68	69,11	61,86	64,00
2015/16	361	388	380	27,18	21,47	21,72	73,46	58,03	58,70

Analiza powyższych danych upoważnia do sformułowania następujących uogólnień:

- od dwudziestu lat występuje tendencja polegająca na systematycznym obniżaniu się efektywności kształcenia na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji językowej. Pomimo podejmowania przez władze resortu szeregu działań w celu poprawy jakości kształcenia na tym etapie⁵, to nie udało się zahamować tej tendencji, a w wielu obszarach, np. edukacji językowej doszło do zwiększenia dystansu pomiędzy założeniami a uzyskiwanymi rezultatami⁶;
- na uwagę zasługuje fakt, iż pomimo systematycznie obniżającej się efektywności kształcenia w klasach jednorodnych wiekowo, to środowisko funkcjonowania szkoły (miasto, wieś) przestało być czynnikiem determinującym osiągnięcia szkolne badanych uczniów. Różnice pomiędzy uczniami szkół wiejskich i miejskich, na poziomie statystycznie istotnym, występujące w dwóch pierwszych etapach badań, uległy zatarciu, a ich wielkość nie ma charakteru istotnego statystycznie;
- na tle niekorzystnego obrazu efektywności kształcenia językowego w klasach I–III szkoły podstawowej pozytywnie należy ocenić zmiany dokonujące się w szkołach pracujących w systemie klas łączonych, w których poziom poznawczych osiągnięć szkolnych uczniów w obszarze edukacji językowej systematycznie rośnie. Fakt

⁵ W 1992 roku wprowadzono nowe programy nauczania w klasach I–III; w 1999 r. dokonano gruntownej reformy strukturalnej i programowej polskiej szkoły, a w latach 2000–2016 wielokrotnie modyfikowano podstawę kształcenia ogólnego, w tym także podstawę programową dla edukacji wczesnoszkolnej.

⁶ Wielokrotnie wprowadzane zmiany w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej poddawane były krytycznej ocenie przez specjalistów wraz z sugestiami zmian, czego egzemplifikację odnaleźć można w raportach zespołów pod kierunkiem prof. Doroty Klus – Stańskiej oraz prof. Edyty Gruszczyk – Kolczyńskiej sporządzanych na zlecenie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Opracowania te zostały zupełnie pominięte w podejmowanych decyzjach dotyczących zmian w podstawie programowej przez ówczesne władze resortu. Niestety również w przypadku realizowanej obecnie kolejnej reformy systemu edukacji opinie, uwagi i sugestie środowiska specjalistów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej zostały zupełnie zignorowane, a autorzy nowej podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej zostali ukryci za parawanem ustawy o ochronie danych osobowych. Dziwna to sytuacja i niespotykana dotychczas, a dlaczego? – to tylko kierownictwo resortu wie.

ten stoi w wyraźnej opozycji do powszechnie głoszonego poglądu o niskiej jakości pracy nauczycieli, którym okoliczności niezależne od nich, stworzyły konieczność, a w wielu przypadkach jedyną drogę, kontynuacji edukacji poprzez organizację procesu kształcenia w postaci klas łączonych.

Podsumowanie

Prowadzone od ponad dwudziestu lat systematyczne badania efektywności kształcenia w klasach łączonych jednoznacznie dowodzą, że ta forma organizacji procesu kształcenia jest nie tylko istotnym ilościowo elementem struktury polskiego systemu edukacji, ale przede wszystkim formą, co do której negatywne opinie formułowane przez różne środowiska nie znajdują potwierdzenia. Zebrany materiał empiryczny oraz przeprowadzona analiza upoważnia do sformułowania następujących wniosków, a mianowicie:

- a) przyjmując, że kształcenie językowe to podstawowe narzędzie rozwoju umysłowego ucznia, kształtujące jego procesy myślowe i w sposób bezpośredni determinujące podejmowaną przez ucznia działalność poznawczą w szkole i poza nią, a biegłość w posługiwaniu się językiem ojczystym decyduje o sposobie funkcjonowania ucznia w bliższym lub dalszym otoczeniu, to budzić musi niepokój fakt systematycznie obniżającego się poziomu poznawczych osiągnięć uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej w zakresie kształcenia językowego. W moim przekonaniu sytuacja ta powinna stać się przedmiotem analizy zmierzającej do oceny dotychczasowej koncepcji programowej i metodycznej edukacji językowej, a szerzej całego etapu edukacji wczesnoszkolnej. W efekcie takiej analizy powinny być stworzone przesłanki do gruntownej zmiany sposobu realizacji tego etapu kształcenia, przy czym zainteresowani tym powinni być nie tylko specjaliści i nauczyciele pracujący w klasach I–III, ale przede wszystkim władze resortu, które poprzez stosowne rozstrzygnięcia prawne, np. stworzenie prawnych możliwości realizacji edukacji wczesnoszkolnej w formach alternatywnych, mogłyby takie warunki stworzyć;
- b) na tle niekorzystnych tendencji w edukacji wczesnoszkolnej w obszarze kształcenia językowego, pozytywnie należy ocenić rezultaty osiągnięte przez nauczycieli i uczniów pracujących w systemie klas łączonych. Jest to, w moim przekonaniu, efekt współwystąpienia dwóch czynników. Z jednej strony to wyraźna zmiana mentalna wśród nauczycieli pracujących w tym systemie – od postaw totalnie negujących tę formę organizacji procesu kształcenia, a pracę w tym systemie traktując jako swoistego rodzaju degradację zawodową, do postaw akceptujących, gdzie mała liczebność zespołów uczniowskich, możliwości autentycznej indywidualizacji nauczania oraz możliwości kształtowania umiejętności samodzielnej pracy uczniów (faza cicha lekcji), stały się podstawą podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych, a w konsekwencji systematyczne podnoszenie efektywności kształcenia. Z drugiej zaś to szybki rozwój technologii informacyjnych, a dokładnie

ich upowszechnienie w środowisku wiejskim. Powszechny dostęp do technologii sprawił, że powstało nowe jakościowe środowisko edukacyjne, o ogromnych wartościach stymulujących ogólny rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Wielokrotnie w swoich publikacjach poświęconych nauczaniu w klasach łączonych zwracałem uwagę na fakt, iż system nauczania w klasach łączonych to bardzo skuteczne narzędzie obronny małych szkół wiejskich przed ich likwidacją i wymaga ono stworzenia warunków formalno-prawnych umożliwiających optymalizację tego systemu, zwłaszcza w obszarze programów nauczania i dostosowanie go do wymagań współczesnej edukacji. Niestety postulaty te nigdy nie stały się przedmiotem zainteresowania stosownych władz administracji oświatowej. Nowe nadzieje pojawiły się wraz z kolejną reformą, ale znowu pozostały one w sferze nadziei. Reforma z 2017 roku, nie tylko, że nie stwarza warunków rozwoju tej formy organizacji procesu kształcenia, ale w sposób znaczący ogranicza możliwości wykorzystania, m.in. poprzez prawny zakaz nauczania w systemie klas łączonych w klasach pierwszych szkoły podstawowej oraz ograniczenie w sposób znaczący zajęć, które można realizować poprzez łączenie klas (Dz. U. z 2017 r., poz. 649). Szkoda, że nieliczne elementy funkcjonowania systemu edukacji w Polsce, które w sposób pozytywny wpisują się w ten system, są niszczone przez kolejną reformę. Zwyciężył, po raz kolejny, nieśmiertelny system klasowo – lekcyjny, a wszelkie formy zmieniające tę sytuację, nie mają w zasadzie, racji bytu. Autorzy reformy dowodzą, zgodnie z zasadą di Lampedusy (Dudzikowa 2013: 71–73), że nieistotne są dla nich faktyczne zmiany w tych obszarach funkcjonowania systemu, które bezwzględnie tego wymagają, a jedynie zmiana dla samej zmiany.

Literatura

- Cackowska M. (red.) (1990), *Skuteczność nauczania początkowego w Polsce w latach 1976–1990*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Czajkowski S., Zowada A. (1965), *Praca pedagogiczna w klasach łączonych*. Warszawa, PZWS.
- Dryjański J. (1951), *Organizacja pracy w klasach łączonych*. Warszawa, PZWS.
- Dudzikowa M. (2013), *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji i nie tylko*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Impuls.
- Dz. U. M.W.R. i O.P. 1933, nr 14, poz. 194. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej, 1932, nr 38, poz. 389.
- Filipecka E. (1990), *Osiągnięcia uczniów klas początkowych w nauce języka polskiego i matematyki w klasach I–III i wpływające z nich wnioski*. „Problemy Oświaty na Wsi”, 1.
- Greń J. (1978), *Statystyka matematyczna – modele i zadania*. Warszawa, PWN.
- Kamińska B. (1989), *Badania osiągnięć szkolnych uczniów klas początkowych z języka polskiego*. Poznań.
- Korzeniowski S. (1957), *O pracy dydaktycznej w klasach łączonych*. Warszawa, Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych.
- Kuligowska K. (red.) (1988), *Z badań nad osiągnięciami uczniów młodszych o różnym poziomie inteligencji*. Warszawa, Wydawnictwo WSPS.

- Małkowska-Zygadło M. (1989), *Efektywność kształcenia językowego w szkole podstawowej*. „Problemy Oświaty na Wsi”, 5.
- Mielnikow M.R. (1950), *Organizacja i metody pracy nauczyciela w klasach łączonych*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Nowacki J. (1985), *Organizacja procesu nauczania w klasach łączonych*. Warszawa, WSiP.
- Pęczkowski R. (2010), *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pregler A., Wiatrak E. (red.) (2011), *Raport z badań OBUT 2011*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli* (Dz. U. z 2017 r., poz. 649).
- Siwek H. (2007), *Efektywność kształcenia zintegrowanego: implikacje dla teorii i praktyki*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Wiwarczuk A. (1936), *Praca w szkole powszechnej pierwszego stopnia. Przewodnik metodyczno-praktyczny dla nauczycieli*. Warszawa, Gebethner i Wolff.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Żytko M. (2013), *Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) – pedagogiczny eksperyment z „politycznymi konsekwencjami*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(64).

Aleksandra Szyller

Uniwersytet Warszawski
szyllerola@gmail.com

Bezrefleksyjna codzienność refleksyjnych uczniów, czyli polska edukacja wczesnoszkolna z podręcznikiem w tle

Summary

Non-reflexive everyday life of the reflexive students – Polish early school education with a textbook in the background

This article presents my own research results. The research consists of the third-graders' opinions about the textbook role and usefulness in the teaching process and the analysis of children's experiences connected to the educational packets in the school practice. The qualitative data had been gathered through focus interviews and enriched with the analysis of students' works. As the research shows, the children's negative perception of everyday school life seems to originate in the teachers' admiration to go through the textbooks page by page and students' subjection to the textbooks packets. Everyday work with the textbook forces children to make often anti-developmental tasks and to resign from divergent and creative thinking in favor of acting according to the designated algorithm. The modern school with the textbook on the pedestal is changing into a space with growing restrictions. The creation of independent subjects is giving place to the formation of other-directed individuals, lacking of the ability to think reflectively, which is an important change catalyst.

Słowa kluczowe: podręcznik, edukacja wczesnoszkolna, badania partycypacyjne, codzienność, bezrefleksyjność, odtwórczość

Keywords: student's book, early education, participation research, every-day reality, reflectiveness, recreating

Kilka słów o codzienności

Refleksja nad codziennością zdaje się być pomostem między teorią i praktyką, „odsłania nieznaną, nową rzeczywistość, rzuca nowe spojrzenie na tę już znaną, której się zwykle doświadczało” (Łukasik 2013: 11). Jak pisze Diane Watson: „życie codzienne (...) przyjmujemy bezrefleksyjnie i nie czynimy tematem krytycznych pytań (Watson 2002: 189). W ostatnich latach, prawdopodobnie właśnie ze względu na daleko posunięty brak kontemplacyjności, codzienność coraz częściej staje się przedmiotem ogólnego dyskursu, punktem zainteresowań badaczy. Czym więc jest codzienność? W potocznym rozumieniu termin *codzienność* można opisać za pomocą takich rzeczowników, jak: samooczywistość, powtarzalność, przyziemność, cykliczność, powszedniość, nawyk i rutyna. Charakteryzu-

jąc codzienność szkolną uczniów, zaryzykować można użycie bardziej pejoratywnych określeń: automatyzm, bezrefleksyjność i nuda. W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele, wzajemnie dopełniających się definicji tego terminu. Zdaniem Małgorzaty Dzięgielewskiej codzienność jest konstruktem uniwersalnym, czymś, co jest zawsze i wszędzie, posiadającym wymiar materialny, społeczny i symboliczny (Dzięgielewska 1996, Dzięgielewska 2002). Bernhard Waldenfens określa codzienność jako zwykłość, utarty porządek, sferę tego, co konkretne, uchwytnie, naoczne, powtarzalne, zamknięte i skrępowane, mówiąc najprościej – przeciwieństwo niecodzienności (Waldenfens 1993). Definicję skonstruowaną przez zestawienie ze sobą antagonizmów proponuje Marian Golka, twierdząc, że codzienność można przeciwstawić odświętności, oficjalności, niezwykłości i wyjątkowości (Golka 2009). Na temporalny charakter codzienności zwraca uwagę Marek Krajewski, wskazując, że „codziennosc już przez swoją nazwę sugeruje, iż jest wymierzona w przyszłość, zawiera w sobie bowiem pewność, że nie tylko nastanie „jutro”, ale też będzie ono podobne do „dzisiaj i wczoraj” (Krajewski 2009: 198). Najpełniejszą definicję codzienności wydaje się proponować Piotr Sztompka, wskazując na osiem cech ją charakteryzujących: życie z innymi, powtarzalność zdarzeń, formy rytualne, angażowanie cielesności, lokalizacje w przestrzeni, ramy czasowe, automatyzm i spontaniczność (Sztompka 2008: 24–25).

Tematem niniejszego artykułu będzie codzienność edukacyjna uczniów, pracujących z podręcznikiem w szkole, identyfikowana jako trwała, rutynowa forma cykliczna, wykonywana automatycznie, dzień w dzień według wdrukowanego, bezrefleksyjnego scenariusza, angażująca siły i możliwości dzieci.

Refleksyjni uczniowie w nierefleksyjnej szkole

Codziennosc w odniesieniu do podmiotów jej doświadczających odnosi się do podstawowych kręgów socjalizacyjnych, gdzie priorytetowa okazuje się być rola szkoły, jako jednego z niezbywalnych elementów życia (Ferenz 2003: 19). To tu uczniowie spędzając ponad tysiąc godzin rocznie (Taraszkiewicz 1996), uczestniczą w początkowo nieznanym, szybko oswajanych, cyklicznych rytuałach. „[...] uczeń wchodzi w środowisko szkolne jako początkowo niecodzienne, zaś niecodziennosc ta musi zostać poznana, zrozumiana, oswojona, stając się stopniowo zwykła (codzienna), przez swe zrutynizowanie i powtarzalność czynności w niej wykonywanych” (Wysocka, Tomiczek, 2014: 173).

W moich rozważaniach przedmiotem zainteresowania chciałam uczynić szkolną bezrefleksyjną rzeczywistość refleksyjnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej, traktując ich jako kompetentnych informatorów, ekspertów własnej codzienności. W powszechnej świadomości istnieje przekonanie, że „małe dzieci mają przede wszystkim słuchać tego, co mówią do nich dorośli, same niewiele mając do powiedzenia” (Zwiernik 2012: 161). Tymczasem najmłodsi mogą stać się wiarygodnym źródłem informującym dorosłych o znaczeniu, jakie mają dla nich sytuacje z ich codziennego życia w szkole (Clark 2005). Za priorytet współczesnej edukacji należałoby dziś uznać słuchanie dzieci i uwzględnienie ich głosu w organizacji placówek edukacyjnych.

Jak wskazuje Bruner, możemy wyróżnić cztery współcześnie funkcjonujące modele umysłu ucznia: uczeń jako nowicjusz „niewiedzący”, *tabula rasa* (karta do wypełnienia), uczeń zdolny do rozumowania i refleksji nad swoim myśleniem oraz uczeń „wiedzący” (Filipiak 2011: 110). Wymienione modele zdają się determinować przyjęte sposoby nauczania, charakter relacji występujący pomiędzy dzieckiem i dorosłym. Pierwszy i drugi model umysłu dziecka, gdzie nauczyciel jest ekspertem lub przekazicielem wiedzy, a dziecko biernym jej odbiorcą, wyklucza niejako możliwość prowadzenia badań partycypacyjnych wśród uczniów (ze względu na stawiane założenie o bezrefleksyjności dzieci). Zdecydowanie bliższa mi jest trzecia kategoria modelu umysłu w ujęciu Brunera, przeświadczenie, że najmłodszy okazują się być niezwykle refleksyjnymi praktykami, którzy dokonują namysłu nad tym, co robią, poddają refleksji swoje funkcjonowanie w szkole, analizują doświadczenia, chcą wprowadzać zmiany. Paradoksalnie, jak wskazują wyniki moich badań, refleksyjność uczniów zdaje się obnażać brak refleksyjności osób dorosłych, odpowiedzialnych za kształt i jakość polskiej edukacji.

Podręcznik szkolny jako codzienność uczniów klas początkowych

Szkolna codzienność dzisiejszych uczniów ogniskuje się wokół pracy z pakietem edukacyjnym. Hasło OTWÓRZCIE PODRĘCZNIKI, będące egzemplifikacją tzw. biernego startu, stało się nieodłącznym i zniechęcającym przez uczniów, codziennym elementem niemal każdej lekcji (Zalewska 2008). O niegasnącej roli i popularności „elementarza” stosowanego jako podstawowa pomoc dydaktyczna może świadczyć fakt, że stał się on tematem społecznej i politycznej dyskusji. „Podręcznik nabrał więc dodatkowego znaczenia jako towar, jako źródło zysku uwzględniane w strategiach wydawniczych, w rozgrywkach politycznych dorosłych i jako narzędzie pozyskiwania wyborców”.

Przed reformą podręcznikową z 2014 na etapie edukacji wczesnoszkolnej mieliśmy do wyboru ponad czterdzieści tytułów. Łączna liczba podręczników dla wszystkich etapów kształcenia liczyła kilkaset zestawów (Chomczyńska-Rubacha 2011: 8). Dziś po wdrożeniu reformy podręcznikowej, wyparciu zróżnicowanej oferty przez darmowy, stworzony przez MEN „Nasz Elementarz”, ponownie powracamy do szerszego wyboru z jedenastu tytułów zatwierdzonych na etapie edukacji wczesnoszkolnej do użytku szkolnego.

W polskiej edukacji ciągle wydaje się dominować dogmat prorozwojowego potencjału podręcznika – niezawodnego środka realizacji założeń programowych (Zalewska 2008). Wśród dorosłych panuje stereotyp, że wiedza i umiejętności dzieci wykazują pozytywną korelację z liczbą wypełnionych stron i rozwiązanych zadań z pakietu edukacyjnego (Zimny 1995). Tym samym osoby odpowiedzialne za kształt oświaty w Polsce nie są w stanie wyobrazić sobie edukacji bez podręcznika. Zgodnie z wynikami badań Małgorzaty Drost tylko 11% nauczycieli deklaruje możliwość rezygnacji z tego środka dydaktycznego w edukacji początkowej (Drost 2000), 68% rodziców nie akceptuje selektywnej pracy z „elementarzem”, możliwości rezygnacji z niektórych zadań, tematów (Zbróg 2005).

Mimo że w polskim dyskursie naukowym pojawiają się coraz częściej wyniki badań dotyczące pakietów edukacyjnych, widoczny jest brak aktualnych i kompleksowych analiz koncentrujących się na jakości pakietów edukacyjnych dla edukacji wczesnoszkolnej, ich roli w procesie nauczania, efektów codziennie uprawianej kartomanii. Zdecydowanie większym zainteresowaniem badaczy cieszą się podręczniki do edukacji przedmiotowej a podjęte badania skupiają się raczej na warstwie socjalizacyjnej, nie merytoryczno-dydaktycznej książek do nauki¹.

Wyniki badań własnych

Jak wygląda szkolna codzienność uczniów edukacji wczesnoszkolnej? Jak często korzystają z podręcznika? W jaki sposób odbywa się ich codzienna praca z pakietem edukacyjnym? Co zostaje im odebrane, a co zyskują pracując z takim źródłem? Odpowiedzi na te i inne pytania poszukiwałam wśród trzecioklasistów, refleksyjnych, krytycznych i najważniejszych uczestników procesu nauczania i uczenia się, odbiorców podręcznikowych treści. Podmiotów, których „stłumiony głos” (Hardman 1973) w badaniach dotyczących stanu edukacji w Polsce, w przeciwieństwie do krajów zachodnich, jest ciągle marginalizowany lub całkowicie ignorowany.

W opisywanych w niniejszym artykule badaniach brali udział trzecioklasiści. Wywiady przeprowadziłam wśród dwustu sześćdziesięciu czterech uczniów w dwunastu klasach trzecich wybranych w drodze doboru celowego z dwunastu szkół podstawowych w województwie mazowieckim. Wykorzystałam tu m.in. technikę wywiadów fokusowych. Paradigmat konstruktywistyczny, badanie dziecięcego sposobu widzenia świata został tu przeciwstawiony antropologicznej perspektywie skoncentrowanej na świecie dorosłych (Gara 2016). Poznawanie tego, co się dzieje w naturalnych warunkach codziennego życia uczniów, odbywało się więc poprzez intencjonalne badania zogniskowane na pracy dzieci z podręcznikiem (Czerepaniak-Walczak 2010).

Uświęcony pakiet edukacyjny jako ogniwo każdej lekcji

Zdecydowana większość trzecioklasistów uważa, że ich szkolna codzienność koncentruje się wokół pracy z podręcznikiem jako nieodłącznym środkiem dydaktycznym stosowanym niemal na każdej lekcji.

Bardzo rzadko mamy takie lekcje (bez podręczników – przypis autorki).

Codziennie pracujemy z kilkoma książkami. Jak mamy dwie lekcje matematyki i dwie polskiego to cały czas.

¹ Najbardziej znaną badaczką zajmującą się analizą informacyjnej funkcji podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej jest Anna Jurek. Nacisk na socjalizacyjny potencjał książek do nauki dla najmłodszych szczególnie widoczny jest w pracach Moniki Wiśniewskiej-Kin i Ewy Zalewskiej. Obie są autorkami publikacji osadzonych w nurcie analityczno-dyskursywnym podręczników. Analizę podręczników dla wyższych etapów edukacji można znaleźć w publikacjach Agnieszki Rypel i Violetty Kopińskiej.

Na każdej lekcji korzystamy z elementarza.
Prawie zawsze. Chyba, że piszemy w zeszytcie, to wtedy do nich nie zaglądamy.
Tylko na w-fie nie (pracujemy z podręcznikiem – przypis autorki).
Pani przyszła i to są nasze pierwsze zajęcia bez podręcznika. Niech Pani zostanie.
Nie, jak naszej Pani nie ma to, nie pracujemy.

Uczynienie podręcznika podstawową pomocą dydaktyczną spotyka się z dezaprobatą ze strony dzieci. Brak wykorzystywania pakietów edukacyjnych występuje jedynie na zajęciach, które ze względu na swą formułę albo zupełnie wykluczają użytkowanie podręcznika (w-f, wyjścia na basen, klasówki), albo zdecydowanie nie powinny odbywać się w oparciu o ten środek dydaktyczny (wycieczki, prace plastyczne, zajęcia z użyciem komputera, zajęcia organizacyjne, godziny wychowawcze). Okazją do zorganizowania lekcji poza podręcznikiem są także zastępstwa.

Kiedy jeszcze nie korzystacie z podręcznika? Kiedy wychodzimy na basen, kiedy są weekendy.
Jak są kartkówki, klasówki. Sprawdzian. A poza klasówkami? To zawsze pracujemy w podręczniku.
Kiedy chodzimy na występy, nie wyciągamy podręczników
Tak, jak jakiś gość do nas przychodzi.
Jak idziemy do lasu i sprzątamy śmieci albo zbieramy grzyby. I zielona noc
Zawsze z podręcznikiem, no chyba, że piszemy w zeszytach. I jeździmy na wycieczki, ale nie było w ogóle ostatnio.

Mimo nielicznych i krótkich epizodów pracy pozapodręcznikowej, do których dzieci odnoszą się z ogromną aprobatą, można stwierdzić, że codzienna praca z „elementarzem” odbywa się przy uprawianiu tzw. kartomanii. Tylko pojedynczy nauczyciele są w stanie pracować z podręcznikiem w sposób selektywny, omijając tematy powierzchowne, niewprowadzające interesujących treści, infantylne, zawierające błędy metodyczne i merytoryczne, niedopasowane do wiedzy i możliwości dzieci (za infantylne, za trudne). Trzecioklasiści akceptują takie podejście, uważając je za słuszne. Okazują głębokie zaniepokojenie faktem, że taki sposób prowadzenia zajęć jest w szkole rzadkością, epizodem w ich codziennym życiu.

Niektórych „tematów” nasza Pani w ogóle nie robi. Czasami zostawiamy puste strony.
Nie wypełniamy wszystkiego. Omijamy, bo te zadania są głupie.
Tak i niektóre strony wyrwać. Ominąć. Czasami omijamy, ale za mało.
Czasami coś skreślamy, bo jest za trudne, albo Pani nie chce tego robić. Tak, może Pani uznała, że woli zamiast tego, zrobić co innego. Właśnie, właśnie, coś lepszego.

Konkludując, można stwierdzić, że szkolna codzienność uczniów ogniskuje się wokół wykorzystania podręcznika użytkowanego niemal na każdym zajęciach i wypełnianego w większości od deski do deski. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest skoncentrowanie

procesu nauczania wokół określonych algorytmów, powielających się na zajęciach aktywności, które uczniowie uważają za bezrefleksyjne, bezsensowne i uwsteczniające.

Znienawidzone, codzienne aktywności

Polscy uczniowie zdają sobie sprawę, że codzienna praca z pakietem zmusza ich do realizacji zadań, które dalekie są od prorozwojowych. Do najbardziej znienawidzonych przez uczniów aktywności, które implikowane są przez wyznawany przez nauczycieli „podręcznikocentryzm” i które stanowią codzienność na zajęciach szkolnych, należą wielokrotnie powtarzane, odtwórcze, zbyt proste, narzucające ograniczenia i mechaniczne wykonywanie działań. Infantylnizm treści w podręcznikach doprowadza do obniżania potencjału dzieci, zmuszając je niejako do codziennego stosowania rozmaitych strategii przetrwania i nieujawniania tego, co już wiedzą. Jedną z konsekwencji codziennego użytkowania podręczników okazuje się być także nadużywany przez nauczycieli werbalizm oraz nadmiar prac domowych, polegających na uzupełnianiu w pakietach edukacyjnych tego, na co nie starczyło czasu na zajęciach szkolnych. Wszystko to stanowi codzienny, smutny świat uczniów.

Codzienną pracę dzieci z pakietami można określić jako czas bezrefleksyjny i bezproduktywny. Uczniowie bardzo często wskazują na brak różnorodności, wielokrotne powielanie w podręcznikach zadań doskonalących te same umiejętności. Konieczność całościowej pracy z pakietem, bez możliwości ominięcia tego co multiplikowane, doprowadza do nudy i braku czasu na zdecydowanie bardziej wartościowe zadania.

„Za dużo jest tych działań na jednej stronie, a my robimy po kilkadziesiąt. I nie ma czasu na inne rzeczy. Na rysowanie. Nie rysujecie? Nie, bardzo rzadko. Chcielibyśmy więcej.

Cała strona tabliczki mnożenia. To było okropne. To było za łatwe i nudne. Po co aż tyle tego było. Powinno być po jednym przykładzie a nie po sto, jak już każdy wie, o co chodzi. Tego jest za dużo.

„My to już wiemy, a dalej musimy robić to samo. Tak i tak w kółko.

I z matematyki jest tak, że na górze jest zadanie i dwie strony na ten sam temat, dotyczące tego samego zadania. Tego jest za dużo.

Wśród innych następstw codziennego stosowania pakietów można wyróżnić deprecjonowanie doświadczeń i wiedzy osobistej dzieci, naukę określonych treści zgodnie z rozkładem materiału, a nie aktualną rzeczywistą wiedzą i zainteresowaniami dzieci. Odebranie szkoły od życia, brak czasu i miejsca na omawianie w szkole tego, co interesuje uczniów, jest bliskie ich doświadczeniom i możliwościom niezwykle martwi dzieci.

„Nie mamy jeszcze dzielenia, a bardzo chcemy dzielenie. Wiemy o co chodzi w dzieleniu, ale nie uczymy się tego. Dlaczego? Bo Pani nas jakoś tak uczy inaczej, woli żebyśmy dzielenie zostawili na trzeciej klasy koniec. A ja bym chciała już.

Jak Polska wygrała w siatkówkę, to w szkole się o tym nie rozmawiało. Pani mówi, że to są tematy do domu. Do domu? Tak, na rozmowy nie w szkole. I zgadzacie się z tym? Nie. Bo co mnie obchodzi jakiś chleb w podręczniku, jak tu Polska wygrywa. Hip hip hura.

Najbardziej zniechęconym przez uczniów zadaniem konwergencyjnym, będącym ich codziennym udziałem, jest obliczanie działań z narzuceniem sposobu ich rozwiązania. Dzieci nie rozumieją powodu, dla którego nie mogą wykorzystywać własnych strategii dojścia do rozwiązania. Apelują o uwzględnienie ich intelektualnego potencjału.

Ja chciałem powiedzieć, że słabe jest rozpisywanie, bo bardzo dużo osób się na to skarży. Nienawidzę rozpisywać. Świat to nie jest przecież niewola. II wojna światowa minęła.

Po co, jak ja naprzód znam wynik.

Ja bym wołała nie robić rzeczy, które mnie zniechęcają i nie chcę robić, ich nie lubię. A co was zniechęca w tym podręczniku? Rozpisywanie.

Po co to robimy? Ja chciałam napisać normalnie, a tata mówi, że wszystko mam dobrze, ale mam to rozpisać. Szkoda czasu na wszystko.

Mi też rozpisywanie się nie podoba. Wolałbym obliczyć w pamięci, a tak siedzę nad pracą domową. Bez sensu, bo jestem bardzo dobry z matematyki i raczej bym go znał.

Umiemy w pamięci. Nie jesteście głupi.

Ja lubię: Oblicz dowolnym sposobem.

Czasami mamy dwie strony rozpisywania, jednym sposobem napisanym w przykładzie. I to jest masakra. Ja np. szybko liczę i wołam w pamięci.

Ja wołam, jak można wszystkimi możliwymi, a nie można.

Obok konieczności rozpisywania działań, drugą w kolejności codzienną i najbardziej krytykowaną przez uczniów aktywnością jest mechaniczne pisanie i przepisywanie, występujące zarówno na matematyce, jak i na języku polskim. W przypadku treści językowych dotyczy także dłuższych form wypowiedzi, np. wierszy, opowiadań. Sensowność i celowość wykonywania takich działań pozostaje dla dzieci zagadką. Chcą działać same, tworzyć własne teksty.

Ja mam potąd pisaną. Po czubki głów.

To pisanie mnie już wykańcza.

Można sobie na te pytania odpowiedzieć w myśli. Ciągłe coś uzupełniamy.

Albo przepisywanie całej strony. Trzeba pisać i pisać to jest bez sensu.

Ręka mnie boli. Tak, ja też muszę rozluźniać. Pierwsza strona, druga, setna.

Ja nienawidzę przepisywania z tablicy. Wolałbym sam.

Ja nie lubię zadań, gdzie trzeba przepisywać z kilku ćwiczeń do jednego i to nie ma sensu.

Bo tekst już przecież jest i szkoda czasu. To jest nudne. Blee.

Problemem bardzo często zgłaszanym przez dzieci jest nadmierny werbalizm uprawiany na codziennych lekcjach. Brak pokazywania rzeczy i zjawisk na filmach, w rze-

czywistości, jest niezrozumiała dla uczniów posiadających w klasie dostęp do Internetu. Ograniczanie się w nauczaniu do podręcznika i wykładu uniemożliwia całościowe, polisensoryczne poznanie omawianych obiektów.

Pani od religii też za dużo gada. Tak i nam się chce spać. My byśmy woleli coś pooglądać. Ja bym chciała, że jak już mówimy o jakimś kraju, żeby Pani nam coś pokazywała na tablicy albo coś, a tak to my tylko wiemy, co w książkach było, ale nic nam więcej nie pokazuje tylko mówi.

Dzieci są zdania, że praca z podręcznikiem powinna zejść na dalszy plan, dzięki czemu w szkole znalazłby się czas na realizację innych, znacznie bardziej kreatywnych i zaniedbywanych do tej pory aktywności: eksperymentów i obserwacji oraz gier dydaktycznych, zajęć artystycznych (muzyka, plastyka, zajęcia techniczne), zajęć ogólnorozwojowych (w-f) i zajęć komputerowych. U źródła wszystkich wyżej wymienionych błędów i zaniedbań w nauczaniu stoi zdaniem uczniów uświęcony podręcznik.

My w ogóle nie robimy eksperymentów,
Na przyrodzie nie mamy doświadczeń, np. jakiś wybuchów. To byłoby super.
Dlaczego my w ogóle takich rzeczy nie robimy? Bo my na nic nie mamy czasu. Tylko podręcznik i podręcznik.
Plastyka jest po prostu raz na dziesięć lekcji. Powinna być częściej.
Ja lubię na kartce rysować, a nie wszystko w podręczniku.
Piosenkę śpiewaliśmy raz. (...) bo nigdy nie ma na to czasu.
A teraz my nic nie robimy muzycznego.
My w ogóle nie mamy muzyki.
Ja bym wolała muzykę bez podręcznika.
Nie mamy w ogóle WF-u". Nie zawsze go robimy. Mamy czasami inne zajęcia, które nadrabiamy.

Konkluzje

Refleksyjne myślenie o edukacji oznacza myślenie krytyczne, systematyczne i kreatywne (Fish, Teinn 1997). Takie też wydają się być rozważania uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Cechuje je krytycyzm, zdolności analityczne, otwartość umysłowa i wrażliwość poznawcza. Wszystko to, co jest podstawą refleksyjności (Tickle 1994). Codzienność życia w szkole postrzegana jest przez dzieci krytycznie. Opisu ją, używają przymiotników o wydźwięku negatywnym – *nudna, jałowa, bezsensowna i niesatysfakcjonująca*. Frustracja, bierność, poczucie bezradności, odtwórczości wykonywanych zadań zdają się mieć źródło w uprawianej przez nauczycieli kartomanii i podporządkowaniu codzienności szkolnej podręcznikowym pakietom. Współczesna szkoła z podręcznikiem „w roli głównej” zamiast przygotować człowieka krytycznie myślącego, zdolnego do życia w ponowoczesnym świecie, uczącego się przez rozwiązywanie problemów, przekraczają-

cego granice, kreuje niemal identyczne, konformistyczne podmioty, zewnętrznostronowe jednostki nauczane wykonywać te same, mechaniczne czynności, dostosowując się do tego, co wymagane. W rezultacie takich działań przestrzeń szkoły staje się przestrzenią nasilających się lęków i ograniczeń (Bulla 2009).

Perspektywą podstawową w ocenie jakości funkcjonowania codzienności szkoły mogłaby stać się perspektywa uczniów, których rozwój jest celem podstawowym, niemożliwym do zrealizowania przy istnieniu tak negatywnych postaw, wykazywanych przez dzieci. Pajdocentryzm w edukacji ustępuje dziś miejsca podręcznikocentryzmowi. Zawartość pakietów edukacyjnych stosowanych codziennie, bezkrytycznie i bezrefleksyjnie, przesądza o przebiegu procesu kształcenia. Książka do nauki, determinująca niemal każdy krok dziecka na zajęciach, jest jedną z przyczyn zniechęcenia i demotywowania dzieci do ucznia się. Pomoc stworzona do usprawniania procesu nauczania stała się zniewoleniem.

Praca z podręcznikiem w kontekście codzienności jest swoistym rytuałem, powtarzającą się bezrefleksyjną procedurą z widocznymi elementami przemocy i teatralizacji. Wykonywanie zadań rutynowych nie wymaga stosowania podejścia refleksyjnego (Perkowska 2013). Refleksyjne dzieci pozbawiane są więc możliwości doskonalenia refleksyjnego myślenia, będącego największym katalizatorem zmian. Jak długo jeszcze refleksyjni uczniowie będą w stanie się bronić? Jakie jest panaceum na zmianę szkolnej codzienność uczniów?

A jakby codzienność zmienić w niecodzienność, jakby jutro, które nastanie było odmienne od dzisiaj i wczoraj? Wydaje się, że tego właśnie chciałyby dzieci. Dopóki ich głos nie będzie jednak uwzględniony, póki nauczyciele mający najlepszą pozycję do tego, by słuchać swoich uczniów (Zwiernik 2012) nie otworzą się na ich opinie, dopóty codzienność naszych uczniów będzie ciągle tylko codziennością, a każdy następny dzień w szkole będzie przypominał dzień wczorajszy i zbliżający się dzień jutrzejszy z doprowadzającym do regresu podręcznikiem w tle.

Literatura

- Bulla B. (2009), *Preferowane przez uczniów sposoby radzenia sobie z lękiem*. „Forum Nauczycieli”, 1(32).
- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*. W: W. Dudek (red.), *Children's spaces*. Oxford, Architectural Press.
- Czerepaniak-Walczak M. (2010), *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. T. 5, *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*. Gdańsk, GWP.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2011), *Wstęp*. W: M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Drost M. (2000), *Konkurencyjność podręczników w kształceniu wczesnoszkolnym*. W: W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. Warszawa, PAN Komitet Nauk Pedagogicznych, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”.
- Dzięgielewska M. (1996), *Kultura dnia codziennego a oświata dorosłych*. „Edukacja Dorosłych”, 4.

- Dzięgielewska M. (2002), *Teoria życia codziennego – poszukiwanie znaczeń*. W: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Edukacja a życie codzienne*. T. 1, Katowice, Wydawnictwo UŚ.
- Ferenz K. (2003), *Szkoła w świecie codzienności dziecka*. „Rocznik Lubuski”, t. 29, cz. 2. *Dziecko w codzienności szkolnej* pod red. K. Ferenz.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Fish D., Teinn S. (1997), *Quality Clinical Supervision in the Health Professions: Principled Approaches to Practice*. Oxford, Butterworth Heinemann
- Gara J., *Świat życia codziennego jako źródło wiedzy pedagogicznej*. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-f2bbd5f7-dd24-4aae-bb31-92d3d995e2c0/c/Jaroslaw_Gara_Swiat_zycia_codziennego_jako_zrodlo_wiedzy_pedagogicznej.pdf (25.10.2016).
- Golka M. (2009), *Czy jeszcze istnieje nie-codziennosc?* W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hardman C. (1973), *Can there be an anthropology of children?* “Journal of the Anthropological Society of Oxford”, 4 (1).
- Jurek A. (2012), *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Kopińska V. (2017), *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Krajewski M. (2009), *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty i reżimy podtrzymujące*. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Łukasik J.M. (2013), *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Perkowska-Klejman A. (2013), *Modele refleksyjnego uczenia się*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1 (161).
- Rypel A. (2012), *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Sztompka P. (2008), *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków, Wydawnictwo ZNAK.
- Taraszkiewicz M. (1996), *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa, CODN.
- Tickle L. (1994), *The Induction of New Teachers: Reflective Professional Practice*. Castell.
- Waldenfens B. (1993), *Pogardzona Doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*. W: Z. Krasnodębski, K. Nellsen (red.), *Świat przeżywany*. Warszawa, PIW.
- Watson D. (2002), *Home from home: the Pub and everyday life*. W: T. Bennett, D. Watson (eds.), *Understanding Everyday Life*. Oxford, Blackwell.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo UŁ.
- Wysocka E., Tomiczek K. (2014), *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (20).
- Zalewska E. (2008), *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów*. W: E. Szatan E., D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły. Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.

- Zbróg Z. (2005) *Wybrane założenia Podstawy programowej a praktyka szkolna*. W: Z. Ratajka (red.), *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Zimny Z. (red.) (1995), *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia (na przykładzie nauczania początkowego matematyki)*. Częstochowa, Wydawnictwo WSP.
- Zwiernik J. (2012), *Podjęcie mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2 (15).

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański
maria.groenwald@ug.edu.pl

Anna Babicka-Wirkus

Akademia Pomorska w Słupsku
ankababicka@gmail.com

Bezradni świadkowie trudnych sytuacji w przedszkolu. Refleksje studentów wczesnej edukacji odbywających praktyki

Summary

**Helpless witnesses of hard situations in kindergarten.
Reflections of early education students undergoing teacher training**

This paper addresses the issue of these experiences collected by early education students of the University of Gdańsk and the Pomeranian Academy in Słupsk during teacher training in kindergarten which they specified as hard and presented in essays. Subjecting the events described to a qualitative analysis made it possible to unravel that (a) students find hard instances of children being harmed by teachers, particularly being treated with violence; (b) teacher trainees participate in these incidents as passive, helpless witnesses, as they do not know ways of protecting kindergarten children against maltreatment; (c) it is necessary to better prepare teachers-to-be for resolution of hard situations with children's participation.

Słowa kluczowe: sytuacje trudne, praktyka pedagogiczna w przedszkolu, przemoc wobec dzieci

Keywords: hard situations, pedagogical practice in kindergarten, violence against children

Wprowadzenie

Praktyki pedagogiczne wraz ze zintegrowanymi z nimi zajęciami prowadzonymi na uczelni stanowią nie tylko nieodłączny element przygotowania studentów do pracy w zawodzie nauczyciela, ale są również przedmiotem analiz pedagogicznych, m.in. prowadzonych pod kątem ich planowaniu i przebiegu. Z opublikowanych na ten temat prac wynika, że praktyki można realizować zgodnie z wytyczonym *a priori* precyzyjnym planem spójnym z ministerialnymi standardami przygotowania do zawodu nauczyciela (najnowszy to Model kształcenia nauczycieli przedszkoli..., 2017), w którym jednymi z istotniejszych elementów są: stosowanie przez studentów szerokiego spektrum metod nauczania, a przez uczelnię – podnoszenie jakości kontaktów ze szkołami ćwiczeń (Sobieszczyk, Wojcie-

chowska 2015: 58). Nie jest to jedyna wizja praktyk, gdyż w innych opracowaniach postuluje się większą elastyczność w ich realizacji, w tym pozostawienie praktykantom znacznej swobody w pracy z dziećmi, co – zdaniem Urszuli Opłockiej – koresponduje z wielością odmian nauczycielskiego profesjonalizmu oraz implikowaną nią wielorakością prowadzących do niego dróg (Opłocka 2014). Zasygnalizowana swoboda w pracy z dziećmi wymaga jednak uwolnienia i nauczycieli, i praktykantów od: (a) podlegania ciągłemu nadzorowi oraz kontroli; (b) planowania pracy w wymiarze rocznym; (c) opracowywania scenariuszy zajęć; (d) nawyku przedmiotowego traktowania dzieci (Gawlicz, Zwiernik 2014; Gawlicz 2016: 33).

Przywołane koncepcje praktyk pedagogicznych, zaledwie sygnalizujące ich różnorodność, pokazują, że z jednej strony mogą one prowadzić do ugruntowania przeświadczenia studentów o pracy z dziećmi wpisującej się w dobrze im znany model kształcenia tradycyjnego, ale też z drugiej sugerują, że praktyka może być wstępem do rozwijania pedagogicznego warsztatu, otwarciem na innowacyjność i refleksyjność (Wójcik 2012; Klus-Stańska 2013). Parafrazując myśl Doroty Klus-Stańskiej, może ona odbywać się „po śladzie” wyznaczanym przez opiekuna praktyk i innych nauczycieli zatrudnionych w przedszkolu, albo „w poszukiwaniu śladu” przez praktykanta (Klus-Stańska 2002: 221–222). Może więc być praktyka, jak pisze autorka w innej pracy, „wstępem do profesjonalizmu” albo „rutyną od progę” wraz z wpisaną w nią praktyką złą i gorszą niż żadna (Klus-Stańska 2013: 34). W związku z zarysowującą się niejednoznacznością do dyskusji o przebiegu praktyk pedagogicznych włączyliśmy studentów, prosząc, by podzielili się wyniesionymi doświadczeniami, szczególnie tymi, które okazały się dla nich trudne.

O metodach badań i analizy

Zainteresowanie doświadczeniami zebranymi podczas praktyk pedagogicznych ograniczyliśmy wyłącznie do zdarzeń trudnych dla studentów, czyli takich, w których doszło do naruszenia równowagi między potrzebami, działaniami a warunkami działania (Łukaszewski 2015: 35). Przejawami zaistnienia trudności mogą być konflikty w interakcjach „człowiek – otoczenie”, albo doświadczanie dysonansu między wewnętrznymi możliwościami (zasobami) podmiotu a zasobami zewnętrznymi.

Poznanie doświadczeń studentek (w badaniu uczestniczyły wyłącznie kobiety) umożliwiła analiza krótkich esejów, w których odpowiadały na pytanie: „Czym kieruje się Pani, rozwiązując trudne, problematyczne sytuacje z udziałem dzieci? Proszę podać przykłady takich sytuacji i opisać sposoby ich rozwiązywania”. Otrzymałyśmy 77 prac studentek wczesnej edukacji (w artykule nazywamy je praktykantkami): z Uniwersytetu Gdańskiego (51) i z Akademii Pomorskiej w Słupsku (26); prac zawierających opisy trudnych dla nich wydarzeń mających miejsce podczas praktyk w przedszkolu. Wypowiedzi dotyczące działań dzieci, nauczycielek i praktykantek cechował różny poziom prezentowanej w nich refleksyjności: od jej braku w pobieżnych relacjach wydarzeń, po (nielicznie podejmowane) próby pogłębionego namysłu nad nimi.

Analiza studenckich tekstów została podzielona na trzy etapy obejmujące: (1) ich redukcję polegającą na wyłonieniu z prac fragmentów będących opisami doświadczeń wyniesionych z trudnych zdarzeń podczas praktyk (cytowane fragmenty wypowiedzi badanych oznaczono w tekście kursywą); (2) pogrupowanie tych doświadczeń poprzez zastosowanie dwu współbieżnych potoków działań polegających na: (a) wyborze wypowiedzi najbardziej względem siebie kontrastowych; (b) grupowaniu opisów zdarzeń podobnych w celu wyłonienia z nich kategorii odpowiadających domenie opisywanego zjawiska, a więc w jej obrębie jednorodnych pod względem znaczenia nadawanego określonym doświadczeniom (Jurgiel 2009; Jurgiel-Aleksander 2016); (3) sformułowanie wniosków przydatnych dla teorii i praktyki profesjonalnego działania: (a) młodych nauczycieli potencjalnie wykorzystujących je w przyszłej pracy z dziećmi; (b) nauczycieli akademickich, którzy w ramach zajęć na uczelni przygotowują studentów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji (Miles, Huberman 2000: 10–13; Peräkylä 2009: 330–333; Urbaniak-Zajac 2016: 15–16; 87–90).

Zastosowane w analizie podejście Barbara Chyrowicz nazywa „od dołu do góry”, co oznacza, że nie rozpoczyna się jej od ogólnych reguł, lecz przeciwnie – skupia uwagę na społecznej praktyce, która prowadzi do sformułowania wniosków uwzględniających znacznie szerszy kontekst zdarzeń niż miałyby to miejsce w formalnej dedukcji. Dzięki temu, jak pisze, „zamiast trzymać się ściśle zasad wynikania, doświadczenie nabyte w rozwiązywaniu przeszłych kasusów zostaje wykorzystane w zmaganiu się z następnymi” (Chyrowicz 2013: 27). Rozpatrywanie zdarzeń w powiązaniu z towarzyszącym im kontekstem nie tylko lepiej oddaje ich złożoność, ale też staje się impulsem do wprowadzenia zmian (tamże: 28).

Studenckie doświadczenia z praktyk. Analiza

Zanim przejdziemy do analizy wypowiedzi studentek, chcemy zaznaczyć, że:

- uwagę skupiliśmy na sytuacjach trudnych, gdyż to one były dla studentek impulsem do podjęcia refleksji nad zmianą postępowania,
- przywołane wydarzenia nie dominują w studenckich opisach przedszkolnej codzienności, ale faktu ich pojawiania się nie można nie dostrzegać czy pomijać milczeniem.

Zgodnie z przyjętym tokiem analizy tekstów wyłoniłyśmy pięć rodzajów kategorii opisu doświadczeń zgromadzonych przez praktykantki z racji uczestniczenia w zdarzeniach trudnych. Są to:

1. utrudnianie przez dzieci prowadzenia zajęć,
2. pozorowanie pracy przedszkola przed rodzicami,
3. ignorowanie dzieci przez wychowawczynie,
4. stosowanie w przedszkolu przemocy wobec dzieci:
 - a) przez wychowawczynie,
 - b) przez rodziców,
5. deprecjonowanie kompetencji studentek.

1. Utrudnianie przez dzieci prowadzenia zajęć jest kategorią przez studentki opisywaną najrzadziej. Można więc sądzić, że zachowanie przedszkolaków nie stanowi problemu podczas pracy z nimi, a jeśli się pojawia, zazwyczaj dotyczy przeszkadzania, co praktykantki tłumaczą koniecznością odreagowania przez dzieci nagromadzonych wcześniej negatywnych emocji, np.:

- *W wyniku powiększenia się rodziny dziecko zaczęło być agresywne, gdyż chciało zwrócić uwagę na siebie, chciało być w jej centrum.*
- *Dzieci nie są złe, zawsze stoi za tym ktoś lub coś, np. zapracowani rodzice, a dzieckiem zajmują się dziadkowie lub Internet.*

W większości przypadków studentki znajdują sposób na powstrzymanie dziecięcej niesforności:

- *Czasem nie wiem, jak zareagować, ale zawsze znajduję wyjście z sytuacji.*

2. Kolejną kategorią opisu wyłonioną z prac studentek jest dostrzeżone przez nie **pozorowanie pracy przedszkola przed rodzicami**, podejmowanie działań nie ze względu na dobro dzieci, ale z uwagi na pozytywną opinię rodziców o placówce. Dla praktykantek praca z dziećmi polegająca na tworzeniu fikcji jest tym bardziej zdumiewająca, że do wprowadzania w błąd rodziców są wykorzystywani nauczyciele, którzy godzą się na mistyfikacyjne praktyki edukacyjne:

- *Dyrektor placówki zmuszał nauczycieli i pomoce do organizowania zabaw dzieciom w godzinach odbioru dzieci przez rodziców tak, by widzieli, że dzieci mają dobrze zorganizowany czas.*

3. Ignorowanie w przedszkolu dzieci to kategoria, którą buduje kilka aspektów lekceważącego stosunku nauczycielek do dziecięcych potrzeb, możliwości, zainteresowań, ale też ich problemów. Choć te kwestie są przez pedagogów podnoszone od lat, problem okazuje się wciąż żywy:

- *W przedszkolu spotkałam się z tym, że dziecko nie mogło się wykazać własnymi spostrzeżeniami, było szybko „gaszone”, co bardzo je demotyowało. W końcu, w wyniku braku uwagi ze strony nauczyciela, zaczęło być niegrzeczne.*
- *W tym przedszkolu nie ma miejsca na rozpoznanie przez dzieci własnych emocji i decydowanie o tym, w jaki sposób wykorzystują czas. Zabija się nie tylko kreatywność, ale poczucie tożsamości, a co za tym idzie – poczucie własnej wartości. Dzieci traktowane są jak „twór” niezdolny do identyfikowania własnych potrzeb.*

W niektórych przypadkach (nie zawsze) studentki, chcąc zrekomensować dzieciom brak uwagi ze strony nauczycielek, właśnie z tymi odrzuconymi rozmawiają, włączają je do zajęć, darzą szczególną serdecznością:

- *Przez resztę dnia starałam się danej dziewczynce okazać większe zainteresowanie, dać trochę ciepła i poczucie bezpieczeństwa.*

Formą lekceważenia dzieci jest nauczycielska postawa **świadomego niedostrzegania ich problemów** lub – zauważywszy je – **zachowanie wobec nich obojętności**:

- *Dziewczynka z niedosłuchem nie nosi aparatu słuchowego, bo jej matka powiedziała, że noszenie go to wstyd. Nauczycielki nie interweniują, bo uważają, że nie mogą nic zrobić wbrew woli rodziców. Jest to dla mnie bardzo dziwna sytuacja, ponieważ rodzic w ten sposób szkodzi swojemu dziecku.*
- *Była późna jesień. Dziecko w grupie 4-latków siadało często na ziemię, a Pani w ogóle nie zwracała na to uwagi, tylko jeden raz. Potem słyszałam jak mówiła do innej Pani, że jak się przeziębii, to się nauczy i nie będzie więcej siadać na zimnej ziemi.*

4. Stosowanie wobec dzieci przemocy jest kategorią opisu budowaną przez przemoc fizyczną, psychiczną oraz powiązanie tych dwu. Dopuszczają się jej i nauczyciele, i rodzice, czyli osoby, które dziecko darzy największym zaufaniem. Według studentek stanowi ona najbardziej dramatyczny element przedszkolnej codzienności. Pojawia się, m.in., jako **przemoc fizyczna nauczycielek**:

- *Zdarzenie miało miejsce podczas przygotowywania obiadu dla dzieci. Jeden z chłopców postanowił mi pomóc. Nauczycielka nie zgodziła się i kazala dołączyć chłopcu do grupy, która siedziała na dywanie. Chłopiec się oburzył i kopnął nauczycielkę w nogę. Nauczycielka nie pozostała mu dłużna i wymierzyła mu kilka klapsów. Nauczycielka nie mogła znieść sprzeciwu dziecka, a wymierzając mu karę cielesną chciała przywołać je do porządku.*

Zdarza się, że studentki są świadkami **fizycznej przemocy rodziców** wobec dzieci:

- *Po południu tata odbierał synka, poszedł do szatni go ubierać. W pewnej chwili słyszałam histerię chłopca. Nie chciał się ubrać i iść do domu. Chciał wrócić i się bawić. Słyszałam tupanie nogami i uderzanie rękoma o szafkę. Po chwili rodzic uderzył dziecko, na siłę ubrał i wyszedł do domu. Byłam w szoku, nie wiedziałam jak zareagować.*

Znacznie częściej niż przemoc fizyczna jest przez wychowawców stosowana wobec dzieci **przemoc psychiczna**. Z opracowań studentek wynika, że podczas praktyk spotkały się z takimi przejawami tej przemocy, jak: grożenie, krzyczenie na dziecko czy powiązane z szantażem zastraszanie. Jednak w ich ocenie kategorią dominującą jest **niedopuszczenia dzieci do głosu**:

- *Czasami nauczycielki do dzieci w przedszkolu mówią, żeby nie pajacowały i nie odzywały się kiedy pani sobie tego nie życzy, lub wprost oznajmiają, żeby nie mówiły głupot i bzdur.*

W istocie takie postępowanie świadczy o deprecjonowaniu przez nauczycielkę zachowań typowo dziecięcych. Okazuje się, że spektrum wykorzystywanych w przedszkolu środków przemocy jest szersze i obejmuje:

- **stosowanie przez wychowawczynie szantażu emocjonalnego**: *Nauczycielka w przedszkolu w grupie najmłodszych dzieci szarpała dziewczynkę, która podczas zabawy na placu ubrudziła się błotem. Krzycząc na nią zadawała jej pytania: „Jesteś głupia? Jesteś ślepa? Śniegu od błota nie odróżniasz?” Po chwili dodając:*

„Ja przez ciebie z pracy zrezygnuję”, obarczając dziecko odpowiedzialnością za własne emocje.

- **krzyczenie na dzieci:** *Podczas przygotowania przedstawienia nauczycielka była bardzo nerwowa, krzyczała na dzieci, że mówią zbyt cicho, nie używają odpowiedniej gestykulacji do swojej roli lub źle się poruszają. Krzyk spowodował, że dzieci, które poprzedniego dnia potrafiły swoje kwestie, następnego je zapomniały i stały przestraszone.*
- **poniżanie dziecka wobec grupy, odbieranie mu godności, traktowanie z pogardą:** *Najgorsza sytuacja, jaka zdarzyła się w tym przedszkolu, to zwymiotowanie chłopca, który nie chciał obiadu, ponieważ pani zmuszała do zjadania wszystkiego. Wtedy chłopiec musiał zjeść łyżeczkę swoich wymiocin, bo pani puściły nerwy. Nie ma na to żadnych dowodów oprócz świadków, którym dyrekcja nie wierzy. Nie byłam w stanie dłużej tam pracować. Nie wiem, gdzie w takiej sytuacji się zgłosić. Brakowało mi dowodów i argumentów.*
- **sprawianie dziecku cierpienia, upokarzanie go, pogwałcenie jego godności:** *Wydarzenie, które mną wstrząsnęło, miało miejsce na próbie generalnej przygotowującej dzieci na coroczne teatralia. Przedstawienie nosiło tytuł „Brzydkie Kaczętko”. Dziewczynka, która wcieliła się w rolę kaczętki, miała bardzo dużo kwestii do wypowiedzenia. Od samego początku bardzo się stresowała. Przed rozpoczęciem próby nauczycielka nie pozwoliła dzieciom skorzystać z toalety. Powtarzała tylko, że to ostatnia próba przed występem, muszą się skupić i dać z siebie wszystko, inaczej w dzień przynoszenia zabawek do przedszkola one nie będą mogły tego zrobić. Podczas trwania próby stało się coś niewyobrażalnie przykrego dla dziewczynki, która grała główną rolę. Wypowiadała swoją kwestię płacząc i jednocześnie siusiąc na środku sceny. Zabrałam dziewczynkę ze sceny, udalam się z nią do toalety. W drodze powiedziała mi, że nie chciała przerywać próby, bo Pani by się zezłościła. Nauczycielka była oburzona sytuacją, stwierdzając, że to duże dziecko i powinno wytrzymać do końca próby. Dla mnie zachowanie nauczycielki było niehumanitarne i niezrozumiałe.*

Niestety, studentki bywają również świadkami **używania przemocy psychicznej przez rodziców**. Stosowane przez nich środki (opisane w esejach) nie odbiegają od tych, którymi posługują się nauczycielki i obejmują:

- **groźenie:** *Najgorsze są dni – a jest ich sporo – kiedy mama zakłada chłopcu strój Spider-Mana: ciepły kombinezon z polaru, w którym jest mu za ciepło. Gdy chce się go przebrać, wpada w panikę i mówi (powtarzając słowa mamy), że jak go ściągnie „będzie NIKIM”.*
- **zastraszanie** jest nastawione na uzależnienie drugiego od siebie za pomocą kłamstwa czy podważania jego wartości: *Dziecko nie chciało rozstawać się z rodzicami. Nauczycielka musiała przytrzymać chłopca, żeby mama mogła wyjść. Kiedyś w luźnej rozmowie chłopiec powiedział, że mama mówiła, że gdy będzie niegrzecz-*

ny to go zostawi i już nie wróci. Chłopiec ciągle o tym myślał i dlatego bał się zostawać w przedszkolu.

W analizowanych wypowiedziach studentek znajdują się również opisy **stosowania przemocy fizycznej w powiązaniu z przemocą psychiczną** w celu zademonstrowania dzieciom nauczycielskiego panowania nad nimi, wymuszenia posłuszeństwa, zastraszenia:

- *Wspólna drzemka – dzieci nie mają prawa decydować o tym, czy czują się zmęczone czy nie, gdyż zostają przygwożdżone do leżaków. Dzieci pełne energii były dosłownie przytrzymywane ręką do leżaków.*
- *Dziecko na placu zabaw zdjęło kurtkę i pobiegło dalej się bawić. Zawiał wiatr i kurtka spadła na ziemię. Pani zawołała na chłopca by ją podniósł, ale nie usłyszał, więc podeszła do niego, wzięła go za bluzę i przeciągnęła przez cały ogród przedszkolny tak, aby podeszedł i podniósł. Mówiła przy tym, że jest osłem i ciamajdą.*

Z opisów studentek wynika, że **wobec krzywdzenia dzieci przyjmują postawy bierności i podporządkowania nauczycielkom**, brakuje natomiast wypowiedzi wskazujących na podejmowanie walki z przemocą. Zgoda praktykantek na komenderowanie sobą przez wychowawczynię jest konsekwencją doświadczenia:

- **lęku przed nauczycielkami, rodzicami:** *Bałam się zwrócić uwagę, bo wiem, że mogłam usłyszeć: „To nie Pani sprawa. Proszę się nie wtrącać”. Miałam wyrzuty sumienia, że w żaden sposób nie zareagowałam, ale po prostu się bałam.*
- **zagrożenia niezaliczeniem praktyki:** *Nie jestem z siebie dumna, gdyż niestety, nic nie zrobiłam w tej sytuacji. Obawiałam się, że wpłynie to na zaliczenie mojej praktyki. Obawiałam się też reakcji nauczycielki lub pani dyrektor i konsekwencji, jakie mogłaby wyciągnąć.*
- **bezradności:** *Po pół roku pracy w przedszkolu zaczęłam dostrzegać wiele złych rzeczy, które tam się dzieją. Powiedziałam o tym dyrekcji, ale nie uzyskałam żadnej reakcji. Z niewiadomych mi przyczyn wszystko jest zamiatane pod dywan.*

Inną formą zachowania studentek w trudnych sytuacjach jest **naśladowanie** postępowania nauczycielek zaobserwowanego: (a) w czasach, gdy studentki były dziećmi; (b) podczas praktyk:

- *Zachowałam się tak, jak moi nauczyciele w szkole.*
- *[Dziecko nie chciało usiąść w okręgu] Zastosowałam wtedy karę, którą stosuje moja nauczycielka, z którą pracuję. Dziecko sadzamy przy stoliku na około 5 minut, po tym czasie wraca do udziału w zajęciach.*
- *Kieruję się tym, co ma do powiedzenia nauczycielka. Nie mam jeszcze swojego doświadczenia, więc nie mogę dużo sama stwierdzić.*

Jeszcze innym „doradcą”, zdaniem studentek pomocnym w rozwiązywaniu trudnych sytuacji, jest kierowanie się **intuicją i zdrowym rozsądkiem**:

- *Idę za głosem zdrowego rozsądku, doświadczenia, intuicji, wiedzy. Ostatecznie mam na względzie dobro dziecka.*

- *Kieruję się dobrem i bezpieczeństwem dziecka.*
- *W trudnych sytuacjach kieruję się przede wszystkim doświadczeniem. No, mam już dwoje dzieci.*

Wśród wypowiedzi tylko nieliczne świadczą o **próbach samodzielnego rozwiązywania** przez studentki trudnych sytuacji: *Staram się zapoznać z ich zdaniem, porozmawiać z nimi i pokazać inny sposób rozwiązania problemu lub nakierować dziecko na to, by samo doszło o innego rozwiązania.*

6. Deprecjonowanie kompetencji studentek jest kategorią opisu oceniania ich pracy z dziećmi przez nauczycielki będące opiekunkami praktyk. Negatywne uwagi czy komentarze otrzymują przede wszystkim wówczas, gdy – w przeciwieństwie do nauczycielek – nie zachowują się wobec dzieci autorytarnie:

- **traktowanie studentek jako niedouczonek:** *Chłopiec rzucał się po podłodze, a próba mojej interwencji była nieskuteczna. I wtedy podeszła pani, podniosła go, krzyknęła. A on wstał i przeprosił. Podsumowała to tylko jednym zdaniem: „Jeszcze wiele musisz się nauczyć”. A ja już byłam wtedy na ostatnim semestrze studiów. Poczułam się głupia, że to, czego się uczę tu, nic mi nie daje.*
- **nieakceptowanie studenckiej empatii wobec dzieci:** *W dzień wigilii przedszkolnej pani dyrektor wręczyła każdej grupie duży, czerwony worek z zabawkami mówiąc, że Mikołaj obserwował dzieci przez cały rok przez okno i docenił to, jak bardzo były grzeczne. Nauczycielka otworzyła worek z prezentami. Wyłożyła je na środek dywanu, wokół którego siedziały dzieci po turecku i powiedziała: „Zabawki zostaną ułożone na szafie. Codziennie wytypuję dzieci, które były najgrzeczniejsze i wtedy one będą mogły rozpakować zabawkę oraz się nią pobawić, po czym znajdą dla niej odpowiednie miejsce i odłożą ją niezniszczoną”. Dzieci bardzo się zasmuciły, bo pozostałe grupy rozpakowały zabawki i bawiły się nimi do końca dnia. Kiedy powiedziałam do nauczycielki, że to niesprawiedliwe, gdyż w końcu cały rok pracowały na to, żeby dostać od Mikołaja prezenty, a on je im podarował, bo sam uznał, że były grzeczne. To w końcu były grzeczne czy nie były? Nauczycielka oburzona moimi słowami stwierdziła, że nie mam do niej szacunku, bo podważam jej autorytet w oczach dzieci i później nie będą chciały jej słuchać.*

Student na praktyce: potencjalny profesjonalista czy bezradny świadek krzywdzenia dzieci

Praktyki pedagogiczne z założenia inicjują proces stawania się nauczycielem i w związku z tym powinny stwarzać studentom wiele okazji do uczenia się lub rozwijania kompetencji niezbędnych w pracy z dziećmi. Z wypowiedzi studentek wczesnej edukacji odbywających te praktyki wynika, że istotnie umożliwiają im one gromadzenie różnych doświadczeń z przedszkolnej codzienności, ale okolicznością szczególnie sprzyjającą ich zdobywaniu są sytuacje trudne. Nazwały nimi zdarzenia, podczas których były świadkami

złego traktowania dzieci przez nauczycielki lub gdy: (a) doświadczały deprecjacji swoich kompetencji; (b) dyrygowano nimi (podobnie jak dziećmi); (c) banalizowano bądź ignorowano wartości dotychczas przyświecające ich pojmowaniu pracy z dziećmi.

Wyłonione w toku analizy kategorie doświadczeń praktykantek, jakie wyniosły z trudnych sytuacji, można pogrupować na będące źródłem ich sukcesów lub porażek. Do tych pierwszych zaliczyły zdarzenia, w których wykazały się umiejętnościami: organizowania interesujących zajęć z dziećmi, opiekowania się nimi, dbania o ich bezpieczeństwo, uspokajania osób zakłócających tok zajęć, w czym kierowały się – jak przyznały – najczęściej intuicją, zdrowym rozsądkiem lub naśladowały wychowawczynię. Z kolei pedagogiczną porażką określiły działania: (a) niezrealizowane z powodu braku ich akceptacji przez przedszkolne opiekunki praktyk; (b) przeprowadzone, ale przez opiekunki skrytykowane. Znamienne, że w obu rodzajach niepowodzeń nie zdołały uruchomić refleksyjności i krytycznego namysłu (Červinková 2013: 134–135).

Studencka nierefleksyjność oraz bezradność najwyraźniej ujawniły się w sytuacjach przemocy wychowawczyń wobec przedszkolaków, w których praktykantki nie sprzeciwiły się złemu traktowaniu dzieci, nie podjęły wobec niego jakichkolwiek działań. Na ów brak reakcji zapewne składa się wiele czynników, ale można wśród nich wskazać:

- ubóstwo lub brak wiedzy studentek na temat przemocy wobec dzieci w przedszkolu, m.in. implikowany niedostatecznym rozpoznaniem badawczym tej problematyki, jedynie sygnalizowanej w pracach problemowo pokrewnych (np. Jarosz 2015; Jarosz, Kurkowski 2015; Babicka-Wirkus 2015);
- marginalizowanie bądź pomijanie w ramach zajęć na uczelni tematyki przemocy fizycznej i psychicznej doświadczanej przez dzieci w przedszkolu. Uczelniane zajęcia, zazwyczaj skoncentrowane na „zdarzeniach normalnych” i „prawdach” ogólnych a nie na przypadkach trudnych, ani nie wyczulają studentek na przemoc, ani nie podpowiadają, w jaki sposób należy na nią reagować;
- niewypracowanie przez uczelnię systemowych rozwiązań trudnych sytuacji (lub brak studenckiej wiedzy o nich) podczas praktyk, m.in. obejmujących ewentualne problemy z ich zaliczeniem przez studentów niepodporządkowujących się poleceniom nauczycielek;
- powszechne społeczne przyzwolenie na „symboliczny klaps”, współwystępujące z świadomym niedostrzeganiem przemocy wobec dzieci oraz samouspokajającym poczuciem niewinności wobec wyrządzanej im krzywdy (Filek 2000: 163–166).

Niektóre z powyższych nieprawidłowości można naprawić natychmiast, zmiana innych zapewne będzie procesem, którego jednak nie można odłożyć, przede wszystkim ze względu na dobro dziecka, ale i też po to, by uczestniczące w praktykach pedagogicznych studentki wczesnej edukacji umiały przemocy wobec niego sprzeciwić się i dać jej odpór (Rutkowiak 2010: 214–215), by wobec niej nie milczały – przestraszone i bezradne.

Literatura

- Babicka-Wirkus A. (2015), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Chyrowicz B. (2013), *Wstęp*. W: B. Chyrowicz (red.), *Etyka stosowana. Metody i problemy*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Červinková, H. (2013). *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli*. „Forum Oświatowe”, 1(48). <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/72> (2.03.2018).
- Filek J. (2002), *Filozofia jako etyka*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Gawlicz K., Zwiernik J. (2014), *W drodze ku innej edukacji w instytucjach dla małych dzieci*. W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Gawlicz K. (2016), *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4 (35).
- Jarosz E. (2015), *Przemoc w wychowaniu; Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka, Biuro Rzecznika Praw Dziecka*. Warszawa. <http://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/przemoc-w-wychowaniu-miedzyprawnym-zakazem-spoeczna-akceptacja>.
- Jarosz E., Kurkowski C. (2015), *Przemoc w wychowaniu w świetle opinii społecznej oraz relacji rodziców – zarys problemu na tle raportu Rzecznika Praw Dziecka Rzeczypospolitej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(31).
- Jurriel A. (2009), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).
- Jurriel-Aleksander A. (2016), *Dorośli w świadomości przedszkolaka. Esej prawie naukowy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (32).
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska D. (2013), *Praktyki studenckie: wstęp do profesjonalizmu czy rutyna od progu?* W: M. Krzemiński (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*. Włocławek, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa we Włocławku.
- Łukaszewski W. (2015), *Koncepcje sytuacji trudnych: krok naprzód, czy krok wstecz?* „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal”, 21/1. http://www.czasopismopsychologiczne.pl/files/articles/2015_PDF_1/04-KA-LUKASZEWSKI_str_33-38.pdf (13.10.2017).
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych*. T. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opłocka U. (2014), *Na drodze do profesjonalizmu*. W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Poprzez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Wrocław, Wydawnictwo DSW.
- Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*. W: J. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Sobieszczyk M., Wojciechowska K. (2015), *Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1/2015. <http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/page/pl/archive/> (20.11.2017).
- Urbaniak-Zajac D. (2016), *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Wójcik M. (2012), *O nową jakość studenckich praktyk pedagogicznych*. W: K. Szmyd i in. (red.), *Szkola wobec wyzwań XXI wieku. T. 2, Aplikacje edukacyjne, tradycje i kontynuacje wartości*. Rzeszów, Wydawnictwo UR.

Ewa Jarosz

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ewa-jarosz@post.pl

Cezary Kurkowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

„Tylek nie szklanka” – o popularności kar cielesnych w wychowaniu

Summary

“Bottom not a glass” – currency of corporal punishment in upbringing

The paper presents the problem of corporal punishment in Poland in the light of social approval of violent behaviours towards children and social attitudes towards activities counteracting the problem of the use of corporal punishment in upbringing. On the background of the brief presentation of world research proving negative consequences of corporal punishment, and in this context, underlining the meaning of corporal punishment and the need of the intensive actions against the problem, the role of research on social attitudes towards it is accented. Based on this, in the paper some aspects of the report of the Polish Ombudsman for Children on social attitudes towards violence in upbringing from year 2017 are presented. In the light of several indicators that show: the level of social acceptance of violent behaviors in relationship with a child, treating beating children a method of child rising and social awareness of the ban of corporal punishment and the assessment of the law as well as attitudes to others actions, the paper presents considerations about the level of the social acceptance of violence against children, which is seen in Poland and on that ground also rather sad conclusions about the risk of the use of violence in everyday raising practice but also a risk of violence toward a child in its serious forms that harm to health and life of a child. The end of the paper presents the thesis promoted in the world about the possibility of decreasing the problem of child maltreatment by lowering the social acceptance of mild forms of violence. This direction is seen as fundamental in many recommendations and programs undertaken to end violence against children as a global task designated in Sustainable Developmental Goals Agenda 2030.

Słowa kluczowe: przemoc wobec dzieci, przemoc w wychowaniu, kary cielesne

Keywords: violence against children, violence in upbringing, corporal punishment

Wprowadzenie

W ostatnich latach badacze zjawiska przemocy wobec dzieci mocno akcentują szkodliwy wpływ nie tylko tych jego form, które uznawane są powszechnie za zagrażające zdrowiu a nawet życiu, które nazywa się znęcaniem fizycznym czy psychicznym, ale także tzw. łagodniejszych jego postaci, czyli stosowania kar cielesnych, w tym tzw. klapsów. Zwłaszcza w ostatnim czasie ukazało się sporo opracowań, które pokazują negatywne skutki rozwojowe takich doświadczeń. Destrukcyjny wpływ stosowania „lekkich” kar cielesnych, jakimi są klapsy, który potocznie jest kontestowany w wielu społeczeństwach jako wyolbrzymianie problemu, został niedawno dość jednoznacznie potwierdzony w naukowo-badawczym dyskursie (Gershoff 2013: 133–137; Gershoff, Grogan-Kaylor 2016: 1–17). Poprzez badania bezpośrednie, jak i metaanalizy (zestawiające wyniki wielu innych badań) wykazano wysokie prawdopodobieństwo wystąpienia szeregu negatywnych konsekwencji emocjonalnych, społecznych i zdrowotnych u dzieci doświadczających od rodziców tzw. klapsów (Afifi et al. 2017: 24–31; Paolucci & Violato 2004: 197–221). W tym względzie przytaczane badania wskazują na wysokie prawdopodobieństwo rozwoju niskiej samooceny oraz problemów psychicznych i zachowaniowych, wysokie prawdopodobieństwo rozwoju postaw lękowych, skłonności do depresji a nawet autoagresji i myśli samobójczych, nadużywanie substancji psychoaktywnych (alkoholu, leków), skłonności do narkotyzowania się. Ponadto wskazuje się na bardzo prawdopodobne zaburzenia poznawcze na tle problemów z koncentracją uwagi oraz obniżaniem się możliwości poznawczych wskutek niekorzystnych zmian neurologicznych w mózgu (Strauss, Paschall 2009: 459), rozwój zaburzeń eksternalizacyjnych i skłonności do stosowania agresji, normalizowanie przemocy i wbudowywanie jej w arsenał środków wykorzystywanych w relacjach z innymi, w tym w kontekście późniejszych ról rodzicielskich. Wbrew też potocznym opiniom badacze zgodnie podkreślają, że żadne badania nie pokazują dobroczynnego wpływu kar cielesnych i ich wychowawczej efektywności, a wręcz przeciwnie, dowiedziono, iż wpływają one na zaburzenia w zakresie etyczno-społecznej internalizacji, na rozwój zaburzenia samoregulacji i powodują rozwój zewnątrzsterowności, czyli sprzyjają kształtowaniu osobowości działającej na zasadzie „kija i marchewki” (Afifi et al. 2017: 24–31). Patrząc na różne dane obrazujące skalę problemu stosowania kar cielesnych, w kontekście wiedzy o ich negatywnych następstwach, o których mówią eksperci, uzmysławiamy sobie powagę sytuacji w kontekście kondycji globalnej populacji ludzi, obecnej i przyszłej.

Motywy i charakter badań nad popularnością społeczną kar cielesnych

Ważnym kontekstem występowania problemu stosowania kar cielesnych są tradycyjne kulturowo utrwalone przekonania na temat dzieci oraz sposobów ich traktowania i wychowywania, jakie funkcjonują w bardzo wielu społeczeństwach na świecie. Analizy tych postaw i ich uwarunkowań stanowią istotne podłoże działań wobec problemu, stąd badania

nad opiniami i stosowaniem kar cielesnych są prowadzenie w wielu krajach (zob. Romano, Bell, Norian 2013: 265–275). Od kilku lat badania takie są też prowadzone w Polsce, jedne mają charakter epizodyczny, inne bardziej systematyczny.

Prezentowane w tym opracowaniu badania, to odsłona kolejnej VII już edycji badań prowadzonych systematycznie w ramach monitoringu Rzecznika Praw Dziecka na temat postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu, podejmowane od 2011 roku (Jarosz 2015). Badanie zrealizowane w 2017 roku ukierunkowane zostało na rozpoznanie stanu/ poziomu społecznej aprobaty zachowań przemocy, uznawania kar cielesnych za metody wychowawcze oraz aprobaty różnych zachowań przemocowych w wychowaniu dzieci. Intencją badania było także ukazanie dynamiki kilku podstawowych wskaźników przyjętych w monitoringu, tj. akceptacji uderzania dziecka, bicia dziecka oraz uznawania bicia za skuteczną metodę wychowawczą. Ponadto, rozpoznaniu poddano wiedzę i nastawienie Polaków na temat prawa zakazującego stosowania przemocy w wychowaniu, co ukazano także w ujęciu dynamiki ostatnich lat oraz nastawienie społeczne wobec interweniowania w sytuacje przemocy w wychowaniu w rodzinie. Kolejna część raportu prezentuje analizę relacji rodziców na temat własnych zachowań przemocowych wobec dzieci. W prezentowanym opracowaniu ukazane zostały wybrane aspekty analizy wyników badań, tj. społeczne postawy zachowań przemocowych w stosunku do dzieci oraz społeczne preferencje dotyczące działań wobec problemu.

Metodologia badań oparta jest o serię pytań kierowanych do losowo wybranych respondentów dobieranych w sposób zapewniający reprezentacyjność próby. Zebranie danych zostało zrealizowane przez Kantar TNS w dniach 1–6 września 2017 roku metodą wywiadów bezpośrednich (CAPI) na próbie 1042 Polaków powyżej 15. roku życia. W tej próbie znalazła się grupa 273 rodziców posiadających dzieci do 18. roku życia, której wyniki poddano wyspecyfikowanej analizie.

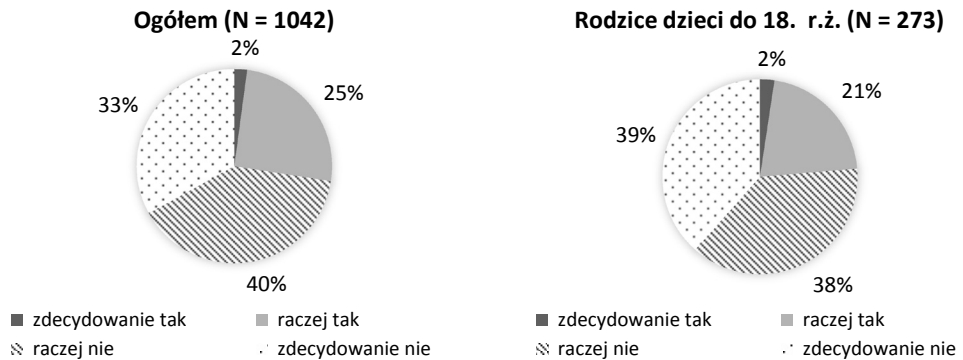
Postawy wobec przemocy w wychowaniu – wyniki badań

Spoleczna aprobata zachowań przemocowych

W obrębie zagadnienia przyjęto kilka wskaźników szczegółowych jako ilustrujących społeczny obraz poziomu akceptacji zachowań przemocowych wobec dziecka w polskim społeczeństwie. Dotyczyły one kolejno: aprobaty uderzania dziecka, aprobaty bicia dziecka oraz na aprobaty wykorzystywania innych zachowań o charakterze przemocy w wychowaniu. Podstawowe wskaźniki analizowano także w perspektywie dynamiki ich wartości w minionych latach. Poniżej prezentowane są poszczególne wskaźniki w ujęciu rozkładu ogólnego oraz wyspecyfikowane w grupie rodziców dzieci do 18. roku życia.

Aprobata bicia dziecka

Spoleczna akceptacja zachowań przemocy wobec dzieci jest w Polsce nadal niepokojąco wysoka. Dane tegoroczne pokazują, iż około jedna trzecia Polaków aprobuje bicie dziecka.



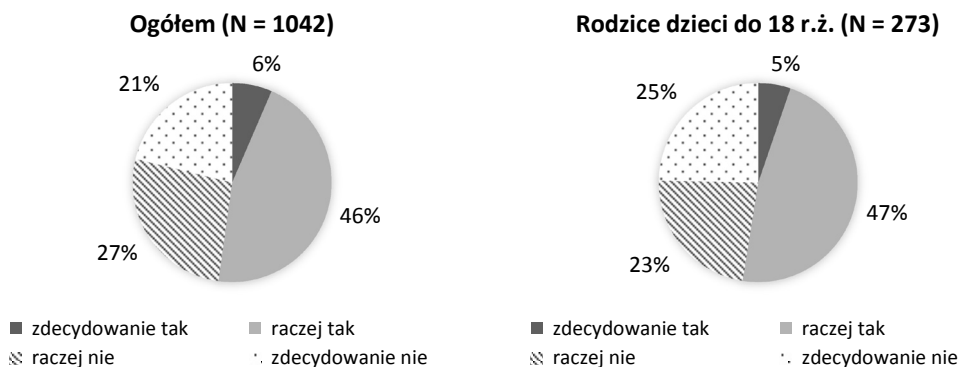
Wykresy 1–2. „Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło” – odpowiedzi respondentów
 Źródło: opracowanie własne.

Jak się okazuje, w sprawianiu dziecku tzw. lania nie dostrzega nic złego niemal co trzeci badany (27%). Zdecydowaną dezaprobatę bicia dzieci wyraża z kolei tylko jedna trzecia społeczeństwa (33%). Zauważyć też można, że w grupie rodziców dzieci do 18. roku życia aprobatą bicia dzieci jest jedynie minimalnie niższa – 23% akceptuje, a 39% rodziców zdecydowanie nie akceptuje tzw. lania. Łącznie patrząc na uzyskany rozkład danych, obraz całości należy ocenić jako zdecydowanie niepożądany i wymagający zastanowienia co do sposobów jego zmiany.

Uderzanie dziecka – tzw. klapsy

Wyższa aprobatą społeczną niż bicie dziecka dotyczy uderzania, czyli kolokwialnie mówiąc, klapsów stosowanych wobec dzieci. W tegoroczny pomiarze dane pokazują, iż nadal połowa Polaków uważa (52%), że są sytuacje, kiedy dziecko należy ukarać klapsami (wykresy 3–4). I jakkolwiek można dostrzec, że osób deklarujących zdecydowaną akceptację nie jest wiele (6%), to jednocześnie zwraca uwagę fakt, że zdecydowani przeciwnicy takich zachowań stanowią jedynie jedną piątą społeczeństwa (21%). Można też zaakcentować, iż wśród rodziców dzieci do 18. roku życia jedynie co czwarty z nich prezentuje zdecydowaną dezaprobatę dla wykorzystywania tzw. klapsów. Ten obraz danych należy spostrzegać jako bardzo niekorzystny, ukazuje bowiem bardzo wysoki poziom akceptacji zachowań, które jednoznacznie przez ekspertów są traktowane jako zachowania przemocowe, niosące za sobą negatywne skutki rozwojowe¹.

¹ Ten wątek wraz z odwołaniami podjęto we Wprowadzeniu do artykułu.

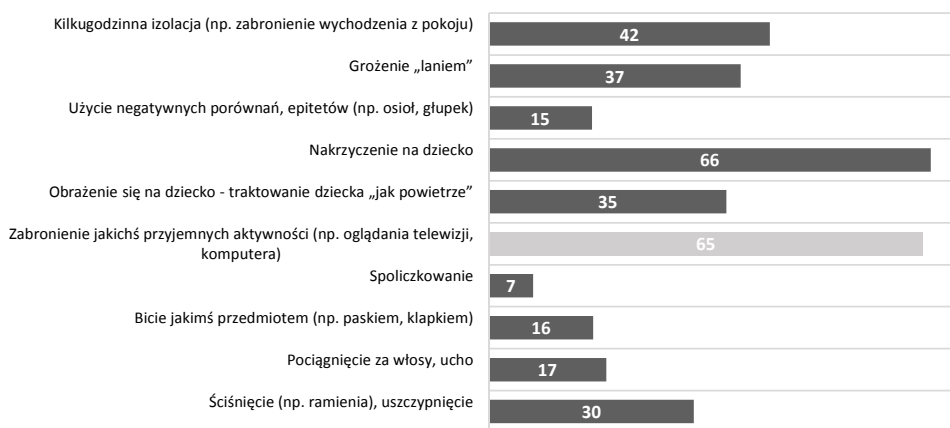


Wykresy 3–4. „Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa” – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Inne zachowania przemocowe wobec dziecka

Inne zachowania przemocowe wobec dziecka charakteryzuje zróżnicowany poziom społecznej akceptacji (Wykres 5). Wszystkie przedstawione badanym zachowania, poza „zabronieniem jakichś przyjemności”, są zachowaniami określanymi przez ekspertów jako przemocowe, mogące powodować negatywne konsekwencje, w tym poważne negatywne skutki emocjonalne u dziecka. W perspektywie odpowiedzi badanych okazuje się, że najwyższą liczbę wskazań uzyskiwały: krzyczenie na dziecko (66%) oraz wielogodzinna izolacja/zamknięcie dziecka w odosobnieniu (42%), najmniej natomiast wskazań uzyskało spoliczkowanie dziecka (7%). Odpowiedzi w grupie rodziców dzieci do 18. roku życia różniły się nieznacznie (o 1–3 punkty procentowe) od wskazań w perspektywie ogółu badanych.



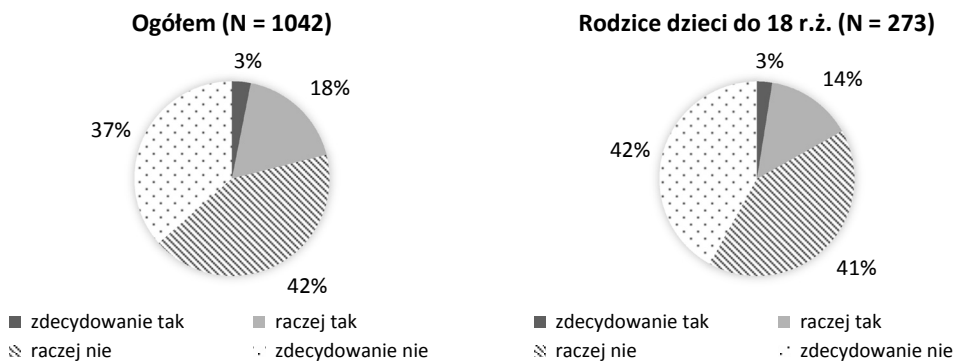
Wykres 5. Odpowiedzi respondentów na pytanie: Które z wymienionych sposobów postępowania z dzieckiem mogą być Pana/Pani zdaniem wykorzystywane w wychowaniu? (dane % dla N = 1042)

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane odpowiedzi pokazują, że najwyższa aprobatą społeczną dotyczą tych zachowań, które w potocznym rozumieniu nie są traktowane/określane jako przemoc, to jest zachowań takich, jak: krzyczenie na dziecko czy grożenie dziecku, czy też zamykanie dziecka w odosobnieniu na wiele godzin. Najniższe natomiast wskaźniki uzyskały zachowania, które powszechnie są rozumiane jako poniżające i agresywne, takie jak spoliczkowanie czy zabicie dziecka przedmiotem. Do aprobaty tychże zachowań badani przyznawali się w niewielkiej części, tu wskazania uzyskiwały poziom zaledwie kilku lub kilkunastu procent. Zauważyć przy tym można, iż spoliczkowanie, które jest traktowane kulturowo jako szczególnie poniżające, uzyskało zaledwie kilka procent wskazań ze strony badanych

Uznawanie bicia za metodę wychowawczą

Kolejnym aspektem postaw społecznych wobec problemu przemocy w wychowaniu jest akceptacja bicia jako skutecznej metody wychowawczej. Przy zastosowaniu bezpośredniego pytania zebrane odpowiedzi wskazują, iż co piąty Polak spostrzega bicie w kategoriach skutecznej metody wychowawczej, a jedynie ponad jedna trzecia (37%) jest stanowczo przeciwna takiemu stanowisku (wykresy 6–7).



Wykresy 6–7. „Zabicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą” – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Minimalnie rzadziej niż ogół badanych bicie do grona metod wychowawczych włączają rodzice (17%). Więcej też jest wśród nich zdecydowanych przeciwników takiego stanowiska (42%).

Wnikając głębiej w to zagadnienie, zapytano badanych o sytuacje, które ich zdaniem uprawniają do zabicia dziecka. Uzyskane wskazania oraz deklaracja całkowitego negowania kar cielesnych bez względu na okoliczności, budują obraz, w którym aprobatą stosowania kar cielesnych dotyczy przede wszystkim w sytuacji, w których zagrożone jest zdrowie lub życie dziecka lub jego pomyślność życiowa (około jedna czwarta wskazań) (wykres 8). Zauważyć można, iż kontekstem tych zachowań jest w zasadzie lęk rodzica o dziecko. Rzadziej, choć w niewielkim stopniu, kary cielesne są aprobowane w sytuacji

nieposłuszeństwa dziecka i oszukiwania rodzica (około jedna piąta badanych). Tu z kolei kontekstem zachowań dziecka jest w zasadzie podważanie autorytetu rodzica. Najrzadziej aprobatą stosowania kar cielesnych dotyczy niepowodzeń szkolnych (16%). Specyfikacja danych w grupie rodziców w tym przypadku nie wykazała w zasadzie różnic w wysokościach wskaźników co do poszczególnych rodzajów odpowiedzi.



Wykres 8. W jakich okolicznościach, Pana/Pani zdaniem, dziecko zasługuje na to, aby „dostać w skórę”? (dane % dla N = 1042) – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.

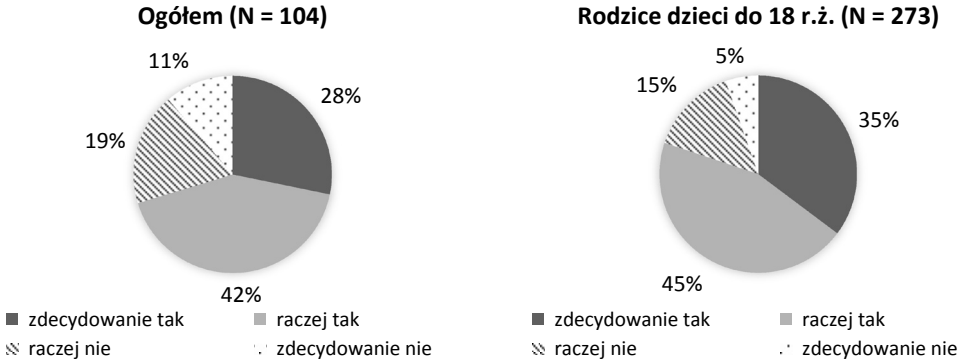
W obrazie uzyskanych odpowiedzi należy też zwrócić uwagę na grupę badanych, którzy zadeklarowali się jako całkowicie negujący stosowanie kar cielesnych w jakichkolwiek okolicznościach (39%). Jak się wydaje, to kolejny wskaźnik potwierdzający poziom bezwzględnej dezaprobaty dla kar cielesnych jako charakteryzujący jedynie nieco ponad jedną trzecią społeczeństwa (jak przy pytaniu o tzw. lanie).

Spoleczny odbiór działań wobec problemu kar cielesnych

Analiza postaw społecznych dotyczących przemocy w wychowaniu ukierunkowana została także na uchwycenie społecznego nastawienia do wprowadzonych regulacji prawnych w zakresie ochrony dzieci przed przemocą. Z jednej strony analizie poddano wiedzę o wprowadzonym w 2010 roku zakazie stosowania kar cielesnych (który został na mocy Ustawy nowelizującej ustawę o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z 2005 roku umieszczony w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym w postaci przepisu *Osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych*, jako art. 96.1 KRiO). Z drugiej strony zapytano o ocenę jego funkcjonalności. Ponadto w obszarze analizy społecznego nastawienia do problemu przemocy w wychowaniu starano się rozpoznać społeczne preferencje na temat działań, jakie wobec rodziców stosujących przemoc powinny być podejmowane.

Wiedza i nastawienie do istnienia prawnego zakazu kar cielesnych

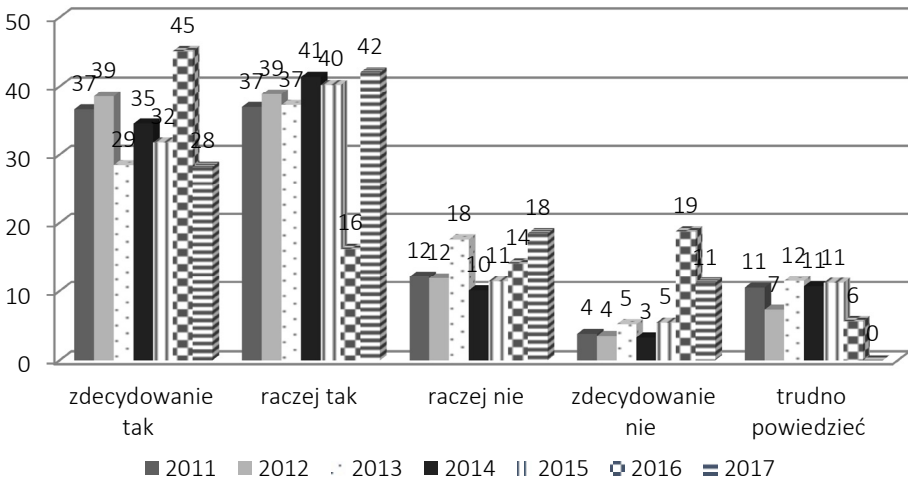
Zebrane dane obrazują mało satysfakcjonującą sytuację na temat społecznej wiedzy o istnieniu w polskim prawie zakazu kar cielesnych (wykresy 9–10).



Wykresy 9–10. „Bicie dziecka jest niezgodne z polskim prawem” – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.

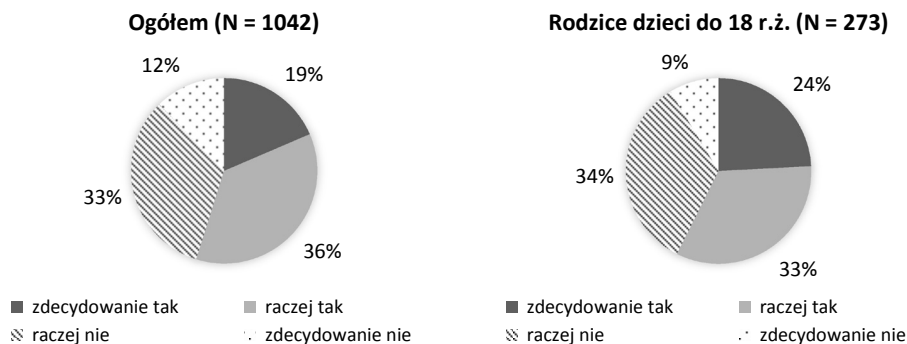
Wiedzę o funkcjonowaniu w Polsce zakazu kar cielesnych ma w zasadzie jedynie co trzeci Polak (odpowiedzi „zdecydowanie tak”). Nieco wyższa (35%) w porównaniu z ogółem badanych jest wiedza rodziców. Jednak nie zmienia to ogólnej oceny poziomu ich świadomości co do istnienia prawa zakazującego kar cielesnych jako alarmująco niskiej. Co więcej, prześledzenie dynamiki poziomu społecznej wiedzy o istnieniu prawa zakazującego kar cielesnych pokazuje, iż wiedza ta tak naprawdę maleje od czasu wprowadzenia zakazu (wykres 11).



Wykres 11. Wiedza o zakazie kar cielesnych w latach 2011–2017 (dane %)

Źródło: opracowanie własne.

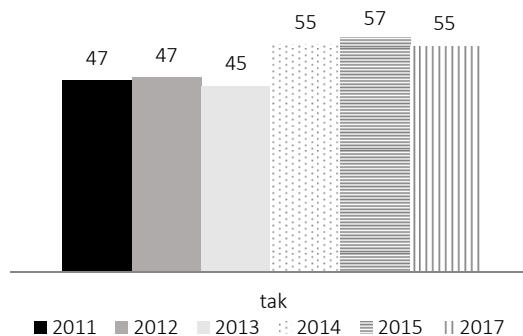
Uzyskany obraz niekorzystnych zmian co do stanu społecznej świadomości o prawnej ochronie dzieci przed przemocą wyraźnie skłania do refleksji nad potrzebą promowania istnienia zakazu, ale też i społecznej edukacji na temat jego właściwego rozumienia i funkcji, którą nie jest bynajmniej kryminalizacja zachowań, ale edukacyjno-normotwórcze działanie. Poza poziomem świadomości uzyskane dane badawcze pozwoliły określić także nastawienie do zakazu, czyli społeczną ocenę jego funkcjonalności (wykresy 12–13).



Wykresy 12–13. Czy Pana/Pani zdaniem wprowadzenie w Polsce całkowitego zakazu bicia dzieci jest słuszne, może przynieść pozytywne skutki? – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, większość badanych (55%) pozytywnie ocenia zakaz (niezależnie od tego, czy wie o jego istnieniu), jednak zdecydowaną aprobatę wyraża jedynie co piąty badany. Nieco wyższa pozytywna ocena funkcjonalności zakazu występuje w grupie rodziców, gdzie jedna czwarta z nich zdecydowanie popiera zakaz. Uzyskany obraz społecznego nastawienia do zakazu bicia dzieci wydaje się wspierać dodatkowo rekomendację dotyczącą realizacji społecznej edukacji oraz odpowiedniego przekazu rodzicom znaczenia i sensu istnienia prawnego zakazu wszelkiej przemocy wobec dzieci. Jako korzystną należy odnotować zaobserwowaną na przestrzeni kilku lat zwykłą tendencję w pozytywnej ocenie funkcjonalności zakazu (wykres 14).

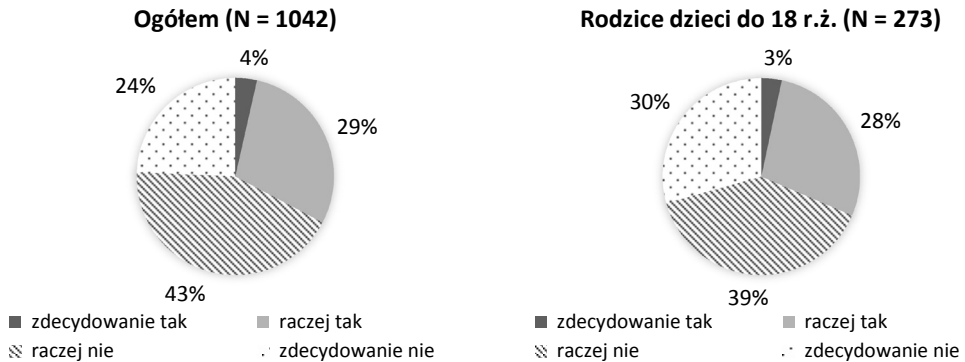


Wykres 14. Pozytywna ocena zakazu w latach 2011–2017 (dane %)

Źródło: opracowanie własne.

Spoleczne preferencje działań wobec problemu przemocy w wychowaniu

Oglądowi poddano zarówno nastawienie wobec ingerowania w tego typu przypadków, jak i preferencje charakteru działań, jakie powinny być zastosowane w ramach społecznej interwencji. W pierwszym aspekcie badania ujawniły raczej duże społeczne przyzwolenie na ingerencję w sytuacji stosowania kar cielesnych (67%). Warto jednak zwrócić uwagę, że jedynie co czwarty badany uważa w sposób zdecydowany, że stosowanie kar cielesnych nie jest prywatną sprawą rodziców. Z drugiej strony, mało korzystne jest jednak to, że aż jedna trzecia Polaków uważa sytuacje stosowania przemocy w wychowaniu za całkowicie prywatną sprawę rodziców. Spoglądając na wyspecyfikowane dla grupy rodziców dane w tej kwestii, zauważyć można nieco wyższe ich zdecydowane poparcie dla ingerencji w przedmiotowe sytuacje – 30% (wykresy 15–16).



Wykresy 15–16. „Sposób postępowania rodziców z dzieckiem, w tym posługiwanie się karami fizycznymi, jest wyłącznie ich prywatną sprawą” – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.

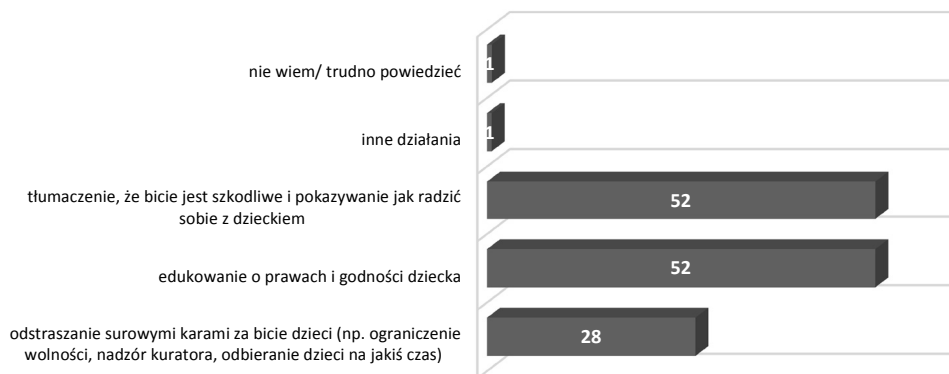
Co do charakteru działań, jakie należy podejmować wobec rodziców bijących dzieci, wyraźnie dominują działania nadzorcze i pomocowe nad restrykcjami (wykres 17).

Najwyższą rangę w tych preferencjach uzyskały takie działania, jak nadzór kuratora oraz pomoc w radzeniu sobie ze stresem (po 25%) oraz edukacja w zakresie pozytywnych metod oddziaływania na dziecko (22%). Minimalne wskazania dotyczyły natomiast pozbawiania wolności czy odbierania dzieci. Można też zauważyć, że jedynie 8% badanych wykazało niechęć do jakiegokolwiek interwencji, co poniekąd wspiera poprzednie wnioski na temat istnienia społecznego przyzwolenia na ingerowanie w sytuacje przemocy w wychowaniu. W edukacji i przekonywaniu rodziców bardziej niż w straszeniu ich surowymi karą Polacy upatrują też szanse na eliminowanie kar cielesnych (wykres 18).



Wykres 17. Jakiego działania powinno się przede wszystkim podejmować wobec rodziców, którzy biją swoje dzieci? (dane % dla N = 1042) – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 18. Co Pani/Pana zdaniem mogłoby spowodować, że rodzice mniej stosowaliby kary cieleśne wobec dzieci? (dane % dla N = 1042) – odpowiedzi respondentów

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i rekomendacje

Przemoc wobec dzieci, w tym doświadczana w relacjach wychowawczych, staje się na całym świecie coraz bardziej nagłaśnianym zjawiskiem, widzianym jako poważny problem. Informacje na temat zjawiska płynące z różnych publikowanych na świecie raportów uderzają poważnymi rozmiarami oraz konsekwencjami, jakie niesie za sobą doświadczanie

przemocy przez dzieci². Zakres występowania problemu oraz waga jego konsekwencji spowodowały, że przemoc wobec dzieci umieszczona została wśród pilnych problemów do rozwiązania w działaniach globalnych do 2030 roku, które określone zostały w 2015 jako „Cele Zrównoważonego Rozwoju. Plan do roku 2030” (*Sustainable Developmental Goals. Agenda 2030*). Wśród 17 wskazanych w nich obszarów działań w ramach celu 16.2 wprost zadeklarowana została konieczność eliminacji wszelkich form przemocy wobec dzieci.

Przedstawiony w kilku perspektywach obraz społecznych postaw dotyczących przemocy w wychowaniu, jakie występują w polskim społeczeństwie, można zdecydowanie określić jako niekorzystny. Społeczna akceptacja kar cielesnych jest jednym z podstawowych czynników ryzyka stosowania takich sposobów wychowania dzieci. Badacze podkreślają związek pomiędzy stosowaniem „lekkich” kar cielesnych (klapsów) a wystąpieniem zagrażających zdrowiu i życiu dziecka zachowań przemocy, jak również związek pomiędzy aprobatą kar cielesnych a ryzykiem wystąpienia „poważnych” form znęcania się nad dzieckiem (Zolotor, Theodore, Runyan, Chang & Laskey 2011: 57–66; Durrant & Ensom 2012: 1373–1377; Gershoff 2013: 133–137). Odkryte związki pomiędzy stosowaniem klapsów a poważnymi formami znęcania się nad dzieckiem wskazują, na to że **zmniejszanie akceptacji i używania klapsów może owocować zmniejszeniem się liczby przypadków poważnego znęcania się nad dzieckiem** (Afifi et al. 2017).

Tego typu konkluzje badawcze skłaniają do postawienia podstawowej rekomendacji – zwiększenia zaangażowanie różnych podmiotów oraz użycie możliwie szerokich i efektywnych działań i środków eliminujących zarówno używanie, jak i jakąkolwiek aprobatę kar cielesnych, nawet w tzw. łagodnej postaci – przysłowiowych klapsów. To z pewnością szeroki wachlarz działań, jakie mogą do tego prowadzić. Wyraźnie wskazuje się tu na efektywność, obok wprowadzenia zakazu kar cielesnych, m.in. kampanii społecznych (Lansford, Cappa, Putnick, Bornstein, Deater-Deckard, Bradley 2017: 44–55), ale też i innych działań na różnych poziomach prewencji i poziomów ryzyka stosowania przemocy w wychowaniu (Gershoff, Leeb, Durrant, 2017: 9–23).

Literatura

- Afifi T.O. et al. (2017), *Spanking and adult mental health impairment: The case for designation of spanking as an adverse Childhood experience*. „Child Abuse and Neglect”, vol. 71.
- Durrant J.E., & Ensom R. (2012), *Corporal punishment of children: Lessons from 20 years of research*. „Canadian Medical Association Journal”, 184.
- Gershoff E.T. (2013), *Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children?* „Child Development Perspectives”, 7(3).

² Annual report of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, August 2017, <http://srsg.violenceagainstchildren.org>. *A familiar face. Violence in the life of children and adolescents*, UNICEF New York 2017, *Child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*, UNICEF 2017, *Towards a world free from violence. Global Survey on violence against children*, SRSG on Violence against children, New York 2013, *Investing in children: the European child maltreatment prevention action plan 2015–2020*, WHO 2014.

- Gershoff E., Grogan-Kaylor A. (2016), *Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses*. "Journal of Family Psychology".
- Gershoff E.T., Leeb S.J., Durrant J.E. (2017), *Promising intervention strategies to reduce parents' use of physical punishment*. "Child Abuse & Neglect", vol. 71.
- Gershoff, E.T. (2013). *Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children*. "Child Development Perspectives", 7.
- Jarosz E. (2015), *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*. Warszawa. <https://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/przemoc-w-wychowaniu-miedzy-prawnym-zakazem-spoeczna-akceptacja>.
- Lansford E., Cappa C., Putnick L., Bornstein M.H., Deater-Deckard K., Bradley R.H., *Change over time in parents' beliefs about and reported use of corporal punishment in eight countries with and without legal bans*. "Child Abuse & Neglect", vol. 71.
- Paolucci E.O., & Violato C. (2004), *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*. "The Journal of Psychology", 138.
- Romano E., Bell T., Norian R. (2013), *Corporal punishment: examining Attitudes toward the law and factors influencing attitude change*. "Journal of Family violence", (28).
- Strauss M., Paschall M.J. (2009), *Corporal Punishment by mothers and development of children's cognitive ability: a longitudinal study of two nationally representative age cohorts*. "Journal of Agression, Maltreatment & Trauma", 18 (5).
- Zolotor A.J., Theodore A.D., Runyan D.K., Chang J.J. & Laskey A.L. (2011), *Corporal punishment and physical abuse: Population-based trends for three-to-11-year-old children in the United States*. "Child Abuse Review", 20.

Justyna Siemionow
University of Gdańsk
pedjs@ug.edu.pl

New media in the education of children with and without disabilities from the perspective of the knowledge and actions of their parents

Summary

The aim of the text is to draw attention to the need to undertake planned and targeted preventive actions in the family environment as well as to domesticate effectively the so-called new technologies that are already present in our social reality, in the process of the education of pupils, with special attention paid to children with disability degree certificates. The article also presents the results of a study conducted on parents of children aged 7–12. The respondents were divided into two groups, parents of children with special educational needs due to various mental disorders, and parents of those with no such certificate. The two groups of interlocutors differed in terms of the extent to which they perceived Internet threats. A larger picture of this phenomenon emerges from the narrative of adults raising children with disability degree certificates, which points to the need to equalize opportunities and to keep pace with able peers, but creates many difficulties, including the already difficult process of educating children with developmental disorders.

Keywords: new technologies, disabled child, education process, virtual reality, risky behaviours

Introduction

This article addresses the topical and very important problem of the accessibility and use of new technologies in the educational processes of children and young people. The described study refers to children of school age. A study into children aged 7–12 was conducted, based on the assumption that the process of education is a deliberate and conscious complex of activities that shape the developing personality of the child, and that parents are the most important persons who control the process, and that their actions have a key impact on the psychosocial development of the child. The knowledge and the actions taken by parents regarding the use of new technologies by their children for various purposes was analyzed, while also highlighting the need to support contemporary parents in their educational efforts.

In this article new media and technologies are understood as all electronic innovations and technologies of information nature, and those connected with interpersonal communication, which create changes in the everyday life of society. They have changed the face

of education, and expanded the areas of educational and socialization influences on children and young people by setting a new/different type of social relationships. New media provide people with easy, fast, and unrestricted access to information, and with the ability to co-create it, which meets the needs and requirements of the society of knowledge in which we live. School and family are the two main educational environments (Negroponte 1996). They are really associated with new technologies (virtual reality). In order for these environments to have a pro-developmental value, the parents, teachers, and educators creating them should take into account not only the potential for universal access to new technologies and media, but also the risks involved. The risks may, in particular, include the above mentioned unrestricted access correlated with insufficient attention devoted to children by their parents, the lack of close ties, and the cognitive and emotional capabilities of particular children contingent on their development (Andrzejewska 2014: 251–252). The changes in family life are implied by both external and macro-social factors and those inherent in family life – microsocial factors. The former factors are mainly the result of, among other things, reforms and implemented changes in the sphere of social policy and economy, and specific technical solutions or spatial development (Cudak 2015: 9–10). The automation and robotization of production and many services, computerization, the rapid development of computer science, the intensification of population spatial mobility resulting in a clash of cultures, the popularization of higher education, the intensification of already visible social atomization, are all processes that influence the shape and condition of modern families (Tyszka 2003: 82).

Purpose and subject of the research

The subject of the presented research is parental awareness and actions taken for the safe use (mainly as regards mental health) by their children of new technologies (e.g. phone, tablet, computer with Internet access). The research is embedded in the qualitative strategy, has a practical purpose and is intended to broaden and deepen knowledge about the activities of parents in the above-mentioned field.

Disability is an important factor in the risk of social exclusion. Involvement in the ‘virtual world’ and using new technologies are, in turn, factors which prevent exclusion, especially since today education in Poland is largely based on e-learning. The aim of this research is to draw attention to the problem of preparing parents and teachers to work with a disabled student with special educational needs.

The persons researched

The study group consisted of parents of children aged 7–12 who attend one of the primary schools in the area of the tri-city of Gdańsk-Sopot-Gdynia. The school offers teaching in both normal and the integration classes. The respondents are parents (mothers or fathers) of children assigned to either type of classes. The integration class is composed of chil-

dren with a disability certificate (special needs). The Ministry of National Education (in Poland) defines pupils with special needs as those who, because of a disability, require special education and related services for their fullest potential.

The selection of the students was deliberate, dictated by cognitive considerations: the extension of knowledge about the object of the study on parents of children in the above-mentioned age category, especially those with disabilities. The sample consisted of nine respondents, seven women and two men, aged 39 to 66 (five parents/guardians of children with disabilities and four parents/guardians of children with no diagnosed disabilities). The number of people researched was based on their availability and consent to participate in the research.

Method

Research activities were organized within a case study scheme, in the methodological literature called collective instrumental case studies, with cases chosen intentionally by the researcher in order to carry out an in-depth analysis of a phenomenon, problem, or process. With their help, multifacetedness and the widest possible picture of the phenomenon chosen for the study are presented. This is about the analysis of the problem related to the general, but through the prism of the concrete experiences of the researched persons (Kubinowski 2010: 172).

The conclusions of this study will be relevant only to respondents taking part in this study. The above elements were to be found in the presented research. Materials for the analysis were obtained thanks to a semi-structured, problem-focused interview (Rubacha 2008: 140). The interview enables the investigator to ask open questions and the interviewed person has freedom of expression when answering the question being asked. In addition, the previously prepared set of questions may change as to the order in which they are asked or the use of words and phrases that are appropriate and understandable to a given respondent. It is also possible for the interviewer to ask more detailed questions. All this serves to collect the necessary and possibly exhaustive data (*ibid.*, p. 141). Using this method of collecting data made it possible to describe the experiences and activities of the researched people, as closely as possible to their perspective and to capture the context of their responses. When respondents were interviewed, they were asked questions based on previously prepared instructions. The research was of an individual nature, with no time constraints.

Research questions

In the presented research, answers were sought to the main research problem, which was: What do parents know about the use by their children of new technologies and what actions do they take to make the use safe and constructive? As a result, the following specific questions were distinguished: (1) Do parents know what effects (positive, negative) are

entailed in their children's wide access to new technologies?, (2) What do parents know about the time, frequency, and types of the activities of their children as new technology users?, (3) Do parents of children with disability certificates have more information about the benefits and risks of using new technologies than parents of the children without disability?, (4) What ways and strategies do parents use to protect their children from irrational use of new technologies (including the Internet) and its consequences?, (5) What are the methods parents use to develop their children's creative attitude towards the use of new technologies?, and (6) From where do they derive knowledge and ideas about educational activities designed to increase the safe and creative use of new technologies by their children?

Between the meetings with the interviewees, the interviews already taken place were transcribed. Once the entire research material was collected, it was reduced by coding. It consisted of the careful reading of the subsequent sections of the respondents' responses and exploring the meanings contained in them. The next step was to give names to the codes so separated and to group them appropriately. In this way, the main threads (analytical categories) emerging from the obtained research material were outlined and ranked. According to G. Gibbs, coding may be applied to specific behaviours or activities of respondents, their activities, practices and strategies, but also their states, ways of adapting to the environment, or interactions (Gibbs 2015: 92–94).

Presentation and discussion of results

The respondents are parents/guardians of children attending one of the primary schools in the Pomeranian Voivodeship, which organizes education for children within the so-called norm¹ and for those with a disability certificate and specific indications for therapeutic work (integration classes). The children of the respondents belong to either the former or the latter group. What connects all the respondents is the fact that they perceive the far-reaching benefits and risks of the use of new technologies by their children. Similarly, everyone is taking steps to ensure or improve the safety of their children when they use this equipment, and they also consult with others. During the analysis of the collected research material, two cases emerged when parents did not take any action so that their children could use their computer or tablet to develop their knowledge, talents or reduce visible and perceptible deficits. This type of behaviour was present in parents from both groups.

The two groups of interlocutors (parents of children with and without disability certificates) differed in terms of the extent to which they perceived Internet threats. A wider picture of this phenomenon emerged from the narratives of adults raising children with disability certificates. In the researched sample, only those parents associated the irrational

¹ The term „norm” is used by me as a kind of mental abbreviation, here – as a sign of a group of children in whom institutions and persons, such as psychological and pedagogical counsellors or disability evaluation boards have not diagnosed any disorders or significant deviations from the set of skills and level of knowledge determined as necessary for a given developmental period.

use of new technologies with specific health effects. In addition, for the most part, the above-mentioned parents and guardians use new technologies to support and compensate for deficiencies in the development of their children (special programmes, work cards) but also as a tool for punishing and rewarding them. Moreover, the Internet as a source of knowledge and support (mainly emotional) for parental activities in this area was mentioned only in the statements of those respondents. In educational literature, a great deal of attention has been devoted to the possibilities of using and taking advantage of new technologies, both for learning and fun, e.g. programmes supporting learning to read and write, games that help to develop logical and creative thinking (Kulczycki et al. 2012; Stolińska 2008; Skreczko 2008; Siuda, Stunza 2012).

The positive aspects of a wide access for primary school children to new technologies, perceived by the respondents are mainly based on the two most important tasks in the developmental period, that is the taking of a new social role – the role of a student, and acquisition of specific skills, and an opportunity for intensive exploration of one's own talents or interests.

The researched parents/guardians perceive in the new technologies a potential for the development or shaping of children's skills which are helpful in fulfilling these developmental tasks. They perceive that using a computer or a tablet can improve their children's ability to acquire manual skills ("Undoubtedly, there are also games that produce dexterity and perceptiveness, I do not think I as a child had such opportunities"), as well as intellectual ("Well, definitely, some exercises to combat children's deficiencies, such as responsiveness, but here the games are appropriate, memorizing, focusing, memory exercises, they certainly give us technical possibilities").

In addition, the parents with children with disabilities indicated the possibility of compensating by means of new technologies for the various dysfunctions and deficiencies that their children have ("but new technologies that facilitate learning, for example, learning English, where this form of delivery is better for him, here I see the good side, yes"; "Ma'am, he watches fairy tales, he's got information about priests, as he writes church prayers for learning, he looks for that there, as he has these speech problems it's good for him.").

The respondents are also aware that such broad access to new technologies can have negative effects. The analysis of the interviewees in this category indicates that they perceive threats that may affect and often do affect four areas of child functioning: cognitive, behavioural, emotional, and somatic levels. Parental anxiety in the cognitive functioning of their children mainly involves contact of young people with content inappropriate for their age, which, if presented regularly and in an inappropriate form, proportion, or intensity may distort the child's knowledge of the surrounding world. Here is an example of a statement: "For example, content that shows things that are generally intended for adults, such as some drastic scenes, war scenes, for example, erotic or pornographic scenes, they should not be watched by a school-age child." The researches by Plichta and Kirwil which I would like to mention also concern the knowledge and actions of parents in the context of the discussed problem (Kirwil 2001; Plichta 2013).

In the statements of the respondents, which may be both puzzling and interesting, institutions such as the school or psychological and pedagogical counselling centres which, in the framework of their responsibilities, offer various types of support, especially to families with children with disabilities, appear in the respondents' answers in the context of new technologies only in the case of two parents from both groups. Those are the persons who cannot (financial barriers) or do not need to (lack of specific deficiencies or disorders in the child) rely on the knowledge and experience of other consultants offering their services in private practice.

As part of the analysis of the respondents' responses to this issue, the main category was identified, which was called „new actions” undertaken by parents on their own initiative. The mentioned term is close to the definition of innovation. Following *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku (The Teaching Encyclopaedia of the 21st century)* the following definition of innovation has been adopted: introducing new ideas or practices in upbringing and teaching (Pilch 2004: 704). In addition, this type of activities is characterized by the creative inventiveness of their authors and the intention to obtain broadly understood progress or development as a result of their implementation. On the basis of parental practice, innovative (creative) activities may involve not only a change in, improvement of, or updating of the content transmitted to the children, but also the methods and means (tools) through which specific skills or knowledge are provided for them. Innovative solutions used by educators (including parents) can be implemented by transforming and adjusting the existing measures and methods of education to the present conditions and potential of children and young people, or by direct implantation of a particular idea or solution. In the former case, we talk about adaptive measures, while in the latter, about adopting concrete solutions to our own educational ground and use (ibid.: 703–705).

The use of various widely available programmes or solutions supporting the educational process in the case of the respondents has a purely technical and organizational dimension. They provide their children with proprietary programmes that support the learning of specific skills needed to continue learning in school, or to compensate for the deficiencies diagnosed in the child. The parents said: “He also has software for learning English, maths, because my son has a scientific mind, where he enjoys mathematics, we reach for a higher shelf for him so he can grow and do what he likes, we use software in the case of orthography because it is being now introduced”. Another statement: “We have the ‘Move the Mind’ software, I get links and information, which is worth using. There are arcade games, stacking, colours, letters, numbers, so I say it’s a didactic form that develops him manually.”

The second type of innovation that emerges in the analysis of respondents' answers is based on the personal involvement (participation) of an adult in such innovative activities mainly by:

- modelling appropriate and useful (in the mind of the parents) skills in the child (“Just like yesterday, there was such a situation that we needed information about glasses, the book was not enough, so, our son “let’s google” it, he just shows how

he can use the web”; “we check together, well we write the entry “special school”, and we check what textbooks there are, or we write the name of the book which the teacher buys for him, the kind of things that will come in useful for him”),

- providing knowledge about the possibilities of new technologies (“We talked, that is I and my daughter, about what you use it for when you need it and what one does with it, not just fun, to get information, so I generally tell her what it is used for, how it can be used for example in professional work”).

The third, last type of innovation that is identified as “zero innovation” is understood as the declaration by interlocutors of a conscious failing to take any activity in the area described. This situation relates to two respondents. An additional category that emerged during the analysis of respondents’ responses is the category called: instrumental use of technologies. This is a reference to the assumptions of pedagogical instrumentalism, according to which knowledge is considered from the point of view of the benefits it brings in practice (Okoń 2007: 137). In the case of the parents/guardians, knowledge is understood to be awareness of how important, exciting, and attractive new technologies are for their children. So the tablet or computer used in this way by the adults is a “gratifying” tool to help achieve a specific goal:

- the management of children’s time, and for parents – getting help or relief in fulfilling their care obligations to their children (“there is a contract that, as I go out for an hour, because I have something to do and my son stays alone, I make an agreement with him that he can use the computer until I get back”),
- as an effective tool for punishing and rewarding (“It is known that if there was very good behaviour at school, he gets a maximum of three points at the end of the class from the teacher, he tells us when we pick him up at school, that today there is maximum points, well it’s good; as a reward, you get extra play time on your computer”).

When asked how much time their children spend on using new technologies at home the respondents indicated the use of a time span of between thirty minutes and an hour and a half. The respondents frequently said it was one hour per day, both in the case of children without a disability degree certificate and those with various deficiencies or disorders. Similarly, there is no significant difference in the responses of parents/guardians about the frequency of carrying out such activities by children. According to most of the respondents, their children have daily contact with new technologies, while three of them (two respondents with children with a disability certificate and one parent of a child with no certificate) believe that the youngest spend only from two to a maximum of four hours a week in front of a tablet or computer. It should be taken into account that the knowledge of all the parents taking part in my research into the time their children spend in front of a computer or tablet may be underestimated or incomplete, and the time of such children’s activity is differently counted and qualified by the adults.

The analysis of the answers relating to this issue shows that this time is treated in a flexible way by the adults, and that it is shortened or extended depending on the age

of the child, but also the purpose for which the youngest ones use the mentioned equipment. Here are examples of the statements: “Well, my eldest son has no limits, because he’s smart enough to see what he’s doing, it does not matter how much he uses it, he uses it wisely when the game turns off after an hour, in general he preferably looks for information”; “[...] it depends on whether we are working to prepare for the lesson and to do homework, because then there is more time, unless it is a form of relaxation and fun for him, then this time is severely limited by us”; “We type and look for this information, as I showed it to her now she looks for it herself, I mean I do not count that into the main time with the computer, because I call it help needed to do homework.”

Summary and conclusions

The parents (including those with children with disabilities) covered by the research use new technologies as support in fulfilling their caring and educational tasks. The possibility of using a tablet or a computer as a kind of punishment/consequence or reward is particularly stressed by those with children with diagnosed disorders – children with disabilities. In their case, it is a constant and well-thought-out educational practice aimed (in the belief of these respondents) at obtaining or sustaining a particular reaction or behaviour of the child. It is very important that the parents are aware of the possibility of using new technologies in the educational process of their disabled child and they do very often use them. On the other hand, a student with a disability is equally or even more exposed to the risk of the negative consequences of ‘virtual socialization’ for his/her development than that of a student without a disability certificate. There is no doubt that technology has the potential to act as an equalizer by freeing many students from their disability in a way that allows to meet the needs of students with disabilities within regular classrooms, all teachers, both those in regular education and those in special education programs, need training in how technology can be used them to achieve their true potential (Hasselbring, Williams Glaser 2000: 119–120).

Digital media or new technologies are often used interchangeably in the literature of the subject, especially in the context of their undisputed influence on the education or upbringing of children and young people (Strasburger, Wilson, Jordan 2014). In the realities of current society, access to information, and more precisely the ability to select or administer it, is the key competence with which people enter into adult, mainly professional and social life. In this sense, new technologies can be an authentic environment eliminating all kinds of barriers, but also potential and new areas of social exclusion.

By summarizing the conducted research and the data collected from it, it can be stated that:

- the more diverse the respondents’ concerns about the use of new technologies by their children, the wider the range of activities the respondents undertake to ensure their children’s online safety,
- the number of positive aspects of children’s access to the Internet is not reflected in the number of activities that prevent children from over-activity in the area,

that is creative search for educational purposes and the introduction of alternative activities,

- the greater the range of consultations undertaken by the respondents (e.g. family, friends, web forums, etc.), the more likely the activities are to be nonhomogeneous and inconsistent, but also more likely to be taken by the parents both in the area of web security and in both types of “parental innovations” presented in this article.

Thus, it is important for all individuals who are involved in policy decisions regarding the placement of students with disabilities, teacher training, and the funding of educational technologies to become familiar with the issues surrounding the use of technology for students with disabilities. Working together, parents, teachers, administrators, and school board members, as well as both students with disabilities and their nondisabled peers, can help create classroom environments in which all students have opportunities to learn (Hasselbring, Williams Glaser 2000: 120).

References

- Andrzejewska A. (2012), *Nowe zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego dla dzieci i młodzieży*. W: B. Siemieniecki (red.), *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, Toruń. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Cudak S. (2015), *Model funkcjonowania współczesnej rodziny w Polsce*. W: W. Muszyński (red.), *Kondycja współczesnych rodzin*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gibbs G. (2015), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hasselbring T.S., Williams Glaser C.H. (2000), *Use of computer technology to help students with special needs*. “The Future of Children, Children and Computer Technology”, 10 (2). Available at: www.futureofthechildren.org (retrieved on 15/02/2018).
- Kirwil L. (2011), *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców*. Warszawa, SWPS-EU Kids Online-PL.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka-ewaluacja*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kulczycki E., Sieńko M., Siuda P. (2012), *Wywiad skategoryzowany*. W: *Dzieci w Sieci – kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*. Gdańsk, Instytut Kultury Miejskiej.
- Negroponte N. (1996), *Being Digital*. New York, Vintage Books.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Tom 3. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Plichta P. (2013), *Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wobec korzystania z Internetu – próba zarysowania nowego obszaru badawczego i wstępne wyniki badań*. W: P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*. Łódź, Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Prezentacja wybranych wyników badań uzyskanych w ramach realizacji projektu „Postrzeganie zagadnień związanych z ochroną danych i prywatnością przez dzieci i młodzież”*. Available at: www.giodo.gov.pl/file/id_p/2733/j/en (retrieved on 04/04/2017).

- Pyżalski J., *Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie zaangażowaniu młodych ludzi w ryzykowne z zachowania online*. Fundacja Dzieci Niczyje. Available at: www.fdn.pl/badania-fdn (retrieved on 09/04/2015)
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Siuda P., Stunża G.D. (2012), *Wprowadzenie*. W: *Dzieci w Sieci- kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*. Gdańsk, Instytut Kultury Miejskiej.
- Skreczko A. (2008), *Pedagogizacja rodziców w zakresie korzystania z mediów*. W: J. Izdebska (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana.
- Stolińska A. (2008), *Dziecko w społeczeństwie informacyjnym- zagrożenia i perspektywy w jego rozwoju*. W: B. Muchacka, K. Kraszewski (red), *Dziecko w świecie współczesnym*. Kraków, Oficyna wydawnicza Impuls.
- Strasburger V.C., Wilson B.J., Jordan A.B. (2014), *Children, Adolescent and the Media*. London, Sage Publication Inc.
- Tyszka Z. (2003), *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Anna Babicka-Wirkus

Akademia Pomorska w Słupsku
ankababicka@gmail.com

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański
maria.groenwald@ug.edu.pl

Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem

Summary

Child's voice in kindergarten – between freedom of speech and silence

The article addresses the problems of presence and absence of child's voice in kindergarten and their significance for the development of critically thinking entities/citizens. On the basis of our qualitative studies, two separate ways of perceiving the significance of nonadults' voice in the early childhood education process have emerged. The first one, relating to the affirmation of free child expression, is typical for personal declarations of young educators. The second way is about practising children's silence in kindergarten and it characterises the events described by aspiring teachers, witnessed during their professional practice. On this basis, we have identified the mechanism of inclusion and the mechanism of exclusion of child's voice in kindergarten.

Słowa kluczowe: głos dziecka, prawa dziecka, przedszkole, kultura ciszy

Keywords: child's voice, children's rights, kindergarten, culture of silence

Wprowadzenie

„Sto dzieci – stu ludzi, którzy nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi” (Korczak 2013: 26). W Korczakowskim podejściu do dzieciństwa dziecko postrzegane jest jako człowiek, którego opinie, potrzeby, marzenia są tak samo ważne jak ludzi dorosłych. Z tego też względu dziecko, uczestnicząc w relacjach wychowawczych i edukacyjnych, powinno być traktowane jako równorzędny dorosłemu partner dialogu. Egalitaryzm wpisany w sytuację dialogu pedagogicznego wynika z faktu upodmiotowienia dziecka, które ma prawo przedstawić swój skomplikowany świat dorosłemu i oczekiwać od niego akceptacji oraz tłumaczenia niezrozumiałych i niedostępnych kwestii (Smolińska-Theiss 2013).

Dzieci są zatem kompetentnymi osobami, posiadającymi wrodzone prawo i zdolność do uczestniczenia w podejmowaniu decyzji dotyczących ich życia (Harris, Manatakis

2013), do aktywnego konstruowania go poprzez nadawanie sensu otaczającej ich rzeczywistości (MacNaughton i in. 2003), w czym posługują się własnym głosem oraz mądrością. Z tego też względu problematyka (nie)istnienia głosu dziecka w przestrzeni relacji edukacyjnych oraz prawa do niego jest istotna z punktu widzenia refleksji pedagogicznej (Groenwald 2014).

Przestrzenią edukacyjną z założenia sprzyjającą pełnemu wybrzmiewaniu głosu dziecka są instytucje, jak przedszkole i szkoła, miejsca, w których dzieci i młodzież spędzają znaczną część swojego życia (Mikiewicz 2016, Korczak 2014: 52). Skoro zostały stworzone dla nich, powinny zaspokajać ich potrzeby, a nie wyłącznie wdrażać do podporządkowania panującej hegemonii. Istotną rolę w tworzeniu sposobności do pojawienia się głosu dziecka oraz jego słyszalności odgrywają nauczyciele. Dialogowanie z dziećmi, oparte na równości uczestniczących w nim podmiotów, jest więc ważną kompetencją nauczyciela, także tego przygotowującego się do pracy w zawodzie, czyli studenta. Dlatego ważne jest poznanie znaczeń, jakie adepci zawodu nauczycielskiego nadają prawu dziecka do wyrażania własnego zdania.

Opis przebiegu badania i analizy

Badanie na temat *Prawa dziecka w przedszkolnej codzienności. Dylematy młodych nauczycielek* zostało przeprowadzone w czerwcu 2017 roku. Uczestniczyło w nim 77 studentek studiujących na specjalnościach: wczesna edukacja (51 studentek z Uniwersytetu Gdańskiego) i edukacja elementarna (26 studentek z Akademii Pomorskiej w Słupsku), które odbyły praktykę pedagogiczną.

Celem badań było zrekonstruowanie: (1) znaczeń, jakie studentki nadają prawom dziecka; (2) roli, jaką odgrywają te prawa w codzienności przedszkolnej. Przyjęłyśmy bowiem, że nadawane prawom dziecka znaczenia odzwierciedlają się w codziennych praktykach poszanowania lub nierespektowania tych praw. Z tego też względu udzielone przez studentki odpowiedzi, w których opisywały one sytuacje z życia przedszkolnego, ujawniły ich rzeczywiste poglądy na kwestie dotyczące praw dziecka. Uczestniczki badania odpowiadały pisemnie na następujące pytania:

1. Jaki jest Pani stosunek do przysłowia „Dzieci i ryby głosu nie mają”? W jaki sposób ta ludowa prawda odzwierciedla się w praktyce przedszkolnej?
2. Czym są dla Pani prawa dziecka?
3. Które z praw dziecka są Pani zdaniem najistotniejsze w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej? Proszę uzasadnić swoje zdanie.

Studentki odpowiadały na poszczególne pytania odczytywane im w odstępach czasowych, co miało na celu wykluczenie sugerowania zakładanych przez nas odpowiedzi. Zastosowane przez nas podejście jakościowe umożliwiło poznanie rzeczywistych odczuć i poglądów studentek dotyczących tej problematyki (Creswell 2013).

Przebieg procesu grupowania i selekcji danych, inspirowany konstruktywizmem krytycznym (Czaputowicz 2016), polegał na odtwarzaniu znaczeń nadawanych przez stu-

dentki prawom dziecka i ich umiejscowieniu w praktykach przedszkolnych. Ważnym etapem analizy danych była próba przyporządkowania wyłonionych kategorii do typologii obecnych już w literaturze przedmiotu, w celu ich weryfikacji i rozwinięcia. Taki zabieg typowy jest dla konstruktywizmu krytycznego, gdzie badacz interpretuje zinterpretowaną przez uczestników badań rzeczywistość. Dokonuje zatem podwójnej hermeneutyki (Guzini 2000), próbując nadać znaczenia konstruktom tworzonym przez badanych.

Analizom poddane zostały dwa typy danych. Jedną grupę tworzyły wypowiedzi studentek, za pośrednictwem których wyrażały one swoje poglądy na temat prawa dziecka do swobody wypowiedzi w środowisku przedszkolnym. Drugą grupę natomiast stanowiły wypowiedzi studentek dotyczące zaobserwowanych przez nie sytuacji poszanowania i nieposzanowania prawa dzieci do wypowiadania się. Na podstawie pierwszej grupy danych określiliśmy znaczenia i wartości, jakie uczestniczki badania przypisują swobodnej ekspresji poglądów przez dzieci. Na podstawie analizy wypowiedzi pochodzących z drugiej grupy danych zrekonstruowałyśmy mechanizmy inkluzji i ekskluzji głosu dziecka.

Wartość i znaczenie głosu dziecka w przedszkolu

Wykładnia artykułów 12. i 13. *Konwencji o prawach dziecka* (Konwencja 2017) stanowi, że niedorosły człowiek ma prawo do swobodnej wypowiedzi a państwo ma obowiązek zapewnienia realizacji tego prawa we wszystkich sytuacjach, które dotyczą dziecka. Idąc dalej tym tropem, dziecko ma prawo do wyrażania swojej opinii także w instytucjach edukacyjnych, w tym w przedszkolach. W przeprowadzonych przez nas badaniach wyraźnie zarysowały się dwa sposoby wartościowania głosu dziecka w przedszkolu. Studentki zazwyczaj przypisywały dużą wartość wypowiedziom dzieci i odnosiły się z szacunkiem do idei uważnego ich wysłuchania, gdy:

- postrzegały **dziecko jako pełnoprawną istotę ludzką**: (...) *dziecko też człowiek i ma prawo mówić (...); Dzieci należy traktować podmiotowo, a co za tym idzie ich głos jest bardzo ważny. Tak samo ważny jak zdanie dorosłego.*
- podkreślały znaczenie **dziecięcej wiedzy jako skarbnicy, z której czerpać mogą dorośli**: *Dziecko jest rozumną istotą, jeszcze nie do końca ukształtowaną, ale często zadziwia mnie, jak wiele pomysłów mają, jak czasem mądre rzeczy potrafią powiedzieć.*
- dostrzegały **szczerść i niewinność dziecka, które nie jest jeszcze uwikłane w konwenanse społeczne**: *Osobiście uwielbiam dyskusje z dziećmi (...). Nie ma konwenansów, jest szczerść i przemyślenia wyrażane bez zastanawiania się co inni pomyślą.*
- zwracały uwagę na **kreatywności i otwartości dziecka**: *Gdy czasem mam w rękach jakiś przedmiot (...) nie wymyślam co można z tym zrobić, tylko przynoszę go dzieciom. Zadziwia mnie, co one potrafią wymyśleć.*

Warto zaznaczyć, że wypowiedzi studentek podkreślające wartość głosu małego dziecka odzwierciedlały ich indywidualne podejście do tej kwestii. Wpisuje się ono w uj-

mowanie dziecka jako racjonalnie myślącego podmiotu, który generuje własne twierdzenia o rzeczywistości (por. Jacyno, Szulżycka 1999: 158), a co za tym idzie, współtworzy otaczający go świat (Szczepka-Pustkowska 2011).

Inny sposób wartościowania głosu dziecka wynika z faktu negatywnego oceniania przez dorosłych swobodnej ekspresji dzieci w instytucjach edukacyjnych. W tym podejściu wypowiedzi dzieci traktowane są jako mało wartościowe i niepotrzebne szczególnie wtedy, gdy zakłócają zaplanowany przebieg zajęć. Z takimi sytuacjami studentki spotykały się podczas praktyk, gdy nauczyciele nie przywiązywali dużej wagi do swobodnej ekspresji dziecięcej, ponieważ utożsamiali ją z:

- **brakiem wiedzy i doświadczenia dziecka:** *W praktyce przedszkolnej spotkałam się ze stwierdzeniem „Dzieci i ryby głosu nie mają” ze strony nauczycielki z wieloletnim doświadczeniem. Uważała, że dzieci nie posiadają odpowiedniej wiedzy, aby podejmować tematy na które rozmawiają dorośli.*
- **niedojrzałością i nieumiejętnością myślenia:** *Niedawno wzięłam udział w ostrej wymianie zdań z członkiem rodziny, który, gdy zabrakło mu racjonalnych argumentów rzucił hasłem: „Jesteś gówniarzem, nie znasz życia i nie powinnaś się wypowiadać”.*
- **nieposiadaniem przez dziecko własnego zdania:** *(...) nauczyciele czy też rodzice nie słuchają dzieci, tak jakby one nie miały swojego zdania czy przekonania na jakiś temat.*
- **nierealnością głosu dziecka:** *Dziecko podczas zajęć lekcyjnych bardzo chciało podzielić się informacją z resztą klasy. Każdy uczeń się wypowiedział, natomiast to jedno dziecko nie. Nauczycielka powiedziała, że nie chce słuchać tych bajek i zabrała mu jego czas na wypowiedź.*
- **hałasem:** *Gdy w pracy robię z dziećmi jakieś prace plastyczne, zawsze towarzyszy temu hałas, czego nie rozumieją moje koleżanki z pracy mówiąc: „Przecież tak się nie da pracować”.*
- **chorobą:** *Dorosły człowiek musi się również uodpornić [wyróżnienie auterek] na sprzeciw dziecka, które nie chce czegoś, bo ma do tego prawo. (...)*

W tych dwóch różnych podejściach do wartości dziecięcego głosu odzwierciedlają się opisane przez Jacquesa Rancière’a sposoby traktowania przez nauczycieli swoich wychowanków. Odbieranie dziecka jako tego, które nie wie i tym samym jest niezdolne do samodzielnego uczenia się, wynika z nierówności relacji edukacyjnych, w których nauczyciel postrzegany jest jako podmiot uprzywilejowany pomagający w przyswajaniu wiedzy (Rancière 1991: 6 i nn.). Proces wyjaśniania pozornie jest środkiem redukcji nierówności między wiedzącymi i uczącymi się. W rzeczywistości jest to jednak nieustanne potwierdzanie nierówności (Biesta 2013). Zwrócenie uwagi na ważność głosu dziecka prowadzi do zmiany jego statusu w relacji z nauczycielem – z nacechowanej brakiem symetryczności na równorzędność bazująca na równości „inteligencji” obydwu podmiotów (Rancière 1991: 13). Rola nauczyciela sprowadza się tu do stworzenia warunków dla podejmowania przez ucznia prób wypowiedzania się. Według Rancière’a kluczem do

ekspresji i rozwoju „inteligencji” ucznia jest jego głos. W akcie mówienia jednostka nie transmituje wiedzy, lecz ją tworzy. Problem z respektowaniem i uwzględnianiem głosu dziecka przez dorosłych/nauczycieli wynika z faktu traktowania dziecka jako istoty słabszej, posiadającej niewielkie doświadczenie życiowe, niedojrzałej. Takie myślenie typowe jest dla adultystycznej wizji dzieciństwa (Szczepska-Pustkowska 2011) i w niektórych placówkach edukacyjnych bywa wplatanie do praktyk edukacyjnych. Z drugiej strony, jak wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak (1997), sytuacja braku szacunku związana jest z „miękkim” (niskim) statusem przypisywanym prawu dziecka do wypowiedzi. Naruszenie lub złamanie tego prawa nie jest penalizowane, co prowadzi do bezkarności i częstych nadużyć w tym względzie.

Mechanizmy inkluzji/ekskluzji dziecięcego głosu

W wypowiedziach uczestniczek badania odnalazłyśmy także szereg stosowanych w przedszkolu mechanizmów, mających na celu inkluzję bądź ekskluzję głosu dziecka. Do pierwszej grupy zaliczają się następujące działania:

- **aktywne słuchanie dziecka:** *Ja na ogół w swojej pracy (...) staram się zawsze wysłuchać dzieci, kiedy chcą o czymś powiedzieć. Uważam, że to ważne cechy w pracy nauczyciela, aby pozwolić dzieciom mówić i nauczyć się je słuchać.*
- **traktowanie wypowiedzi jako źródła informacji o życiu dziecka:** *Umożliwiając dzieciom wypowiedź poznajemy je, dzięki czemu mamy możliwość tworzenia lepszych zajęć, stworzonych „pod” wychowanków, ich zainteresowania i preferencje.*
- **wskazywanie społecznie ustalonych granic i możliwych konsekwencji podejmowanych działań:** *Każde dziecko powinno śmiało wyrażać swoje zdanie i nie jest ono głupie. Dorosły może jedynie pomóc dziecku, uświadomić je jakie mogą być konsekwencje.*

Do drugiej grupy mechanizmów, czyli ekskluzji, zostały zaliczone działania, wśród których można wyróżnić:

- **blokowanie głosu dziecka**, w tym: uciszenie, opóźnianie, hamowanie: *Podczas praktyk, kiedy uczeń chciał coś powiedzieć, często słyszałam reakcje nauczyciela typu: „Nie teraz”, „Później”, „Cicho”, „Zajmij się lekcją”, „Teraz nie będę tego słuchać”, „Idź na przerwę”.*
- **lekceważenie głosu dziecka**, w tym: niesłuchanie, ignorowanie, bagatelizowanie: *Często w przedszkolu można spotkać się z nauczycielską ignorancją potrzeb, które sygnalizują dzieci; (...) Rodzice także nie słuchają swoich pociech. Dzieci mówią, rodzice przytakują i nic więcej z tego nie wynika.*
- **wykluczanie dzieci z grona adresatów informacji o ich prawach:** *Dorośli niestety nie informują o nich [o prawach dziecka] dzieci, nie przestrzegają ich i nie traktują poważnie (...).*

Wskazane powyżej mechanizmy inkluzji i ekskluzji społecznej wyrażania siebie prowadzą do konstytuowania się w tej przestrzeni głosu lub milczenia dziecka, co niesie ze

sobą znaczące konsekwencje dla jego rozwoju. Respektowanie ekspresji dziecka i zachęcanie go do zabierania głosu rozwija jego zdolności prezentowania siebie i swoich opinii, wzmacnia proces stawania się podmiotem aktywnie działającym i podejmującym inicjatywy, co może się przyczynić do jego emancypacji (Jones, Welch 2010). Praktykowanie posługiwania się własnym głosem sprzyja przeciwstawianiu się i kwestionowaniu władzy oraz dominującego porządku społecznego (Babicka-Wirkus 2015a, 2015b, Giroux 2010), co pociąga za sobą zmiany istniejącej rzeczywistości.

Nierespektowanie głosu dziecka i trening milczenia pogłębiają system wychowania ukierunkowany na reprodukcję ludzi niezdolnych do zabierania głosu w ważnych dla nich sprawach. Cisza nie stanowi wyzwania dla sprawujących władzę, ale mimowolnie uprawomocnia obowiązującą hegemonię (Minnow 1987). W realiach przedszkola przekłada się to na praktyki ekskluzji ekspresji dziecięcej podtrzymywane przez uprzywilejowanie głosu dorosłego.

Hegemonia głosu dorosłych

Prymat głosu dorosłych ugruntowany jest w cichym założeniu i powszechnym poglądzie, że tylko dojrzały człowiek jest obywatelami i z tego względu zasługują na szacunek, podczas gdy dzieci nie są wystarczająco dojrzałe, aby szanować ich prawa (George 2009: 7). To podejście dewaluuje głos dziecka, gdyż zgodnie z nim ów głos musi być podporządkowany zasadom narzuconym przez dorosłych/nauczycieli (Karoń 2014; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Barnes 1988).

W wypowiedziach studentek odnalazłyśmy motywy kierujące postępowaniem nauczycieli, którzy niekiedy nieświadomie uprzywilejowują głos dorosłych. Są to:

- chęć bycia dobrze postrzeganym przez innych dorosłych (nauczycieli, rodziców, dyrekcję),
- wygoda nauczycieli,
- konieczność realizacji planu zajęć,
- oczekiwania rodziców dotyczące uczenia ich dzieci,
- brak świadomości praw dziecka, w szczególności prawa do swobodnej wypowiedzi.

Listę tę można uzupełnić o wskazane przez Marię Groenwald (2016: 61–62) motywy łamania praw dziecka w szkole. Autorka stwierdza, że naruszanie praw dziecka w skali mikro wynika głównie z braku woli ich przestrzegania przez rodziców i nauczycieli; niedostatecznej wiedzy na ich temat; niedostatku odwagi oraz z zaburzonej hierarchii aksjologicznej przejawiającej się w moralnej zgodzie na wyrządzenie niegodziwości dziecku.

W instytucjach edukacyjnych obowiązuje umowa dotycząca tego: kto mówi, do kogo, kiedy i w jaki sposób (Barnes 1988). Wszystkie jej elementy określane są przez dorosłych i narzucane dzieciom traktowanym w tym przypadku jak „rzecz” (Freire 2007: 57), a nie istoty ludzkie. Powszechny jest pogląd, że w warunkach przedszkolnych mówienie jest „(...) źródłem wiedzy, gdy pochodzi od nauczyciela. Mówienie uczniów uważane jest jedynie za «dowód», że śledzą przebieg lekcji, rozumieją, co mówi nauczyciel, i wreszcie,

że się tego nauczyli” (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 83). Listę blokad rozwoju mówienia dziecka, opisanych przez Dorotę Klus-Stańską i Marzenę Nowicką (tamże: 91 i nn.), poszerzyliśmy o stosowane w przedszkolu mechanizmy przemocy werbalnej i niewerbalnej, które wyłoniłyśmy z wypowiedzi studentek:

- **kult formalnej poprawności: a) posiadanie dobrego wizerunku wśród dorosłych:** *Wydaje mi się, że my dorośli, pedagodzy, wychowawcy, często kierujemy się tym, żeby być dobrze postrzeganymi przez innych dorosłych (rodziców, szefstwo). (...) Albo ważniejsza jest metoda lub podstawa programowa niż dziecko; b) kierowanie głosem/działaniami dziecka:* *Aktywność dzieci w grupie przedszkolnej wybiera nauczyciel. Bardzo rzadko dzieci mogą wybrać, którą książkę (...) przeczyta nauczyciel, w jaką zabawę będą się bawiły; c) sposób działania placówki:* *Osobiście nie zgadzam się z tym stwierdzeniem [dzieci i ryby głosu nie mają], ale w pracy wielokrotnie postępuję w sposób, który odzwierciedla te słowa, bo wynika to z funkcjonowania placówki. Dzieci nie mogą np. wypowiadać się w czasie prowadzenia zajęć, gdy nie udzieli im się głosu (...).*
- **ubóstwo sytuacji językowych:** *Dzieci mają prawo mówić dopiero wtedy, kiedy nauczyciel na to pozwoli; Podczas zajęć dzieci muszą słuchać, nie rozmawiać, a co najważniejsze odpowiadać na pytania nauczyciela. I tu jest problem. Dzieci często chcą opowiedzieć, co przytrafiło im się w domu lub gdzie indziej i wtedy jest zdanie „nie teraz, teraz mówimy o czymś innym”. Dzieci są blokowane i nie mają możliwości swobodnej wypowiedzi.*
- **brak zgody na osobisty język ucznia:** *Dzieci poprzez swoje czyny i zachowania przekazują nam informacje i sygnały, ale słowem także, mimo że nie zawsze jest to ładnie i sensownie powiedziane.*
- **przemoc werbalna i niewerbalna: a) krzyk:** *[Katechetka] na każdą próbę rozmowy [dzieci] reagowała krzykiem, nawet gdy dzieci za dużo mówiły na zadane pytanie; b) wzbudzanie strachu:* *Niestety dwie nauczycielki z mojego przedszkola chyba owe przysłowie [dzieci i ryby głosu nie mają] traktują jak zasadę, gdzie uciszanie dzieci odbywa się notorycznie poprzez nie mile odzywki do dzieci: „Co gadasz?”, „Język ci utnę” itp.; c) przymuszanie:* *Niestety spotkałam się z sytuacjami bądź opowieściami, gdzie np. dzieci były zmuszane do jedzenia, bądź narzucano im jak coś mają zrobić, jak pokolorować; d) stosowanie kar:* *(...) Nauczyciel zawsze ma rację, a jeśli dziecko i tak powie co chce, to dostaje uwagę do dzienniczka.*

Wymienione powyżej blokady służące umocnieniu dominacji głosu dorosłych są zjawiskami wzajemnie się przenikającymi i wzmacniającymi. D. Klus-Stańska i M. Nowicka podkreślają jednak, że „(...) **korekta pojedynczych czynników jest nieskuteczna.** Dopiero zmiana całego podejścia umożliwi otwarcie się uczniów i nauczyciela na odmienny styl komunikowania się” (2005: 92). Wymaga to jednak szeregu zmian związanych z kształceniem adeptów do zawodu nauczycielskiego i umożliwieniem im zdobycia rzetelnej wiedzy na temat praw dziecka, które nie mogą być traktowane jako przywileje przyznawane lub odbierane przez dorosłych, lecz jako prawa wynikające z godności istoty

ludzkiej. Należy jednak podkreślić, że zmiana dotycząca zwrócenia większej uwagi na prawa człowieka i dziecka w programach kształcenia studentów będzie niewystarczająca, jeśli przekształceniom nie ulegną inne aspekty funkcjonowania szkoły (Osler, Starkey 2010; Tomaševski 2001; Verhellen 2000). Jednym z nich jest odważne zabieranie głosu i sprzeciwianie się praktykantów oraz nauczycieli z niewielkim stażem zakorzenionym w placówkach edukacyjnych praktykom ujarzmiającym ekspresję dzieci. Studenci, wytresowani w treningu milczenia podczas wieloletniej edukacji instytucjonalnej, spotykają się z sytuacjami, które budziły i budzą ich sprzeciw, jednak nie potrafią odpowiednio zareagować, gdyż obawiają się konsekwencji podejmowanych działań. Taki sposób myślenia typowy jest dla ludzi ujarzmionych, którzy, jak podkreśla Freire (2005: 46), obawiają się wolności i wolą reprodukować istniejące nierówności, niż dążyć do ich zmniejszenia.

Ku dialogowi w edukacji. Zakończenie

Przedstawioną w niniejszym artykule problematykę znaczenia i roli głosu dziecka w przedszkolu ukazałyśmy w oparciu o wypowiedzi studentek na ten temat oraz w odniesieniu do ich opisów sytuacji, z którymi zatknęły się w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych. Ze zgromadzonego materiału empirycznego wyłania się obraz przedszkola jako miejsca występowania zarówno mechanizmów ekskluzji, jak i inkluzji dziecięcego głosu. Warto jednak zaznaczyć, że w kontekście panującej hegemonii głosu dorosłych ekspresja dzieci jest tam raczej hamowana niż rozwijana. Spontaniczność i swoboda wyrażania własnego zdania są włączane w ramy wyznaczone przez ustanowiony przez dorosłych (nauczycieli) porządek dnia i zajęć.

Wartość i znaczenie przypisywane przez studentki wypowiedziom dziecka są zróżnicowane i w dużej mierze związane ze sposobem definiowania go. W rozumieniu praktykantek jest ono pełnoprawną istotą ludzką, która posiada swój świat i wiedzę. Dlatego, ich zdaniem, należy przywiązywać dużą wagę do wypowiedzi dziecka i traktować je z należytą powagą. Podczas praktyk spotkały się jednak także z odmiennym postrzeganiem małego dziecka, jako niedorośłego i niedojrzałego człowieka, któremu brak doświadczenia i wiedzy. W przekonaniu niektórych wychowawczyń ów niedostatek uprawnia, po pierwsze, do oceniania jego wypowiedzi jako nierzetelnych, infantylnych i niewiele znaczących; po drugie, do nauczania go sposobów i form wypowiedzania się oraz zapoznania z odpowiednimi (ustalonymi przez dorosłych) konwencjami dotyczącymi wyrażania własnego zdania.

Obecna w wielu przedszkolach i szkołach praktyka głosząca, że ważniejsze jest to, jak dziecko mówi, niż co swoją wypowiedzią chce przekazać (Klus-Stańska, Nowicka 2005), powinna ulec odwróceniu, gdyż wprowadza usztywnienie i formalizację komunikacji, a przede wszystkim przysłania człowieka i jego niepowtarzalność oraz uczy milczenia. Podważa też profesjonalizm nauczyciela, którego głównym wyznacznikiem jest, według Przemysława P. Grzybowski (2006: 135), „(...) świadomość kontaktu z drugim człowiekiem”.

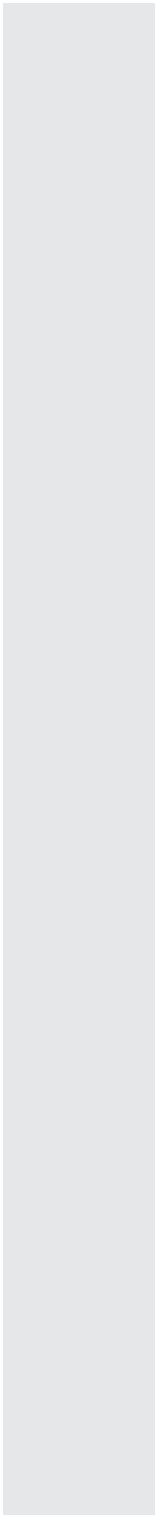
Edukacja oparta na dialogu, będąc w rzeczywistości „(...) praktykowaniem wolności (...), zaprzecza, że człowiek jest bytem abstrakcyjnym, wyizolowanym, niezależnym i nieprzywiązanym do świata, zaprzecza także, że świat istnieje jako rzeczywistość oddzielona od ludzi. Autentyczna refleksja [przejawiająca się w dialogu] uwzględnia (...) ludzi w ich relacjach ze światem” (Freire 2005: 81). Zatem wzrost znaczenia głosu dziecka już w przedszkolu jest kluczowy dla jego indywidualnego i społecznego rozwoju oraz dla kształtowania kompetencji emancypacyjnych.

Literatura

- Babicka-Wirkus A. (2015a), *Autoekspresja uczniów, czyli o pozorze poszanowania praw dziecka w gimnazjach*. W: A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek (red.), *Różnice – Edukacja – Inkluzja*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Babicka-Wirkus A. (2015b), *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Biesta G. (2013), *Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(63).
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Czaputowicz J. (2016), *Wprowadzenie. Potencjał konstruktywizmu w wyjaśnianiu integracji europejskiej*. W: J. Czaputowicz (red.), *Zastosowanie konstruktywizmu w studiach europejskich*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Prawo do autoekspresji jako szansa doświadczenia samego siebie*. W: A.M. Tchorzewski (red.), *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Freire P. (2007), *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York – London, Continuum.
- George S. (2009), *To young for respect? Realising respect for young children in their everyday environments. A cross-cultural analysis*, Working Paper No. 54. The Hague, The Netherlands, Bernard van Leer Foundation.
- Giroux H.A. (2010), *Reprodukcja. Opór i akomodacja*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Groenwald M. (2014), *Dzieciństwo w ofierze, by przedstawienie mogło trwać*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Groenwald M. (2016), *Szkola milczących praw dziecka*. W: I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Guzzini S. (2000), *A Reconstruction of Constructivism in International Relations*. “European Journal of International Relations”, 2.
- Harris P., Manatakis H. (2013), *Children’s Voices. A principled framework for children and young people’s participation as valued citizens and learners*. Government of South Australia, <https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/childrens-voices-framework.pdf> (11.08.2017).

- Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Jones P., Welch S. (2010), *Rethinking Children's Rights. Attitudes in Contemporary Society*. London-New York, Continuum.
- Karoń J. (2014), *Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(27).
- Konwencja o prawach dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991), <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>, 15.07.2017.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Korczak J. (2013), *Jak kochać dziecko? Internat, Kolonie letnie, Dom sierot*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak J. (2014), *Prawidła życia*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Kozak M. (2014), *Edukacja na rzecz praw dziecka w szkole wyższej. Zarys dydaktyki szczegółowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- MacNaughton G., Smith K. & Lawrence H. (2003), *Hearing young children's voices. ACT Children's Strategy: Consulting with children birth to eight years of age*. Parkville, Victoria, Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, Faculty of Education, The University of Melbourne, <https://pdfs.semanticscholar.org/f339/e6fa99aa3c57e446a7df58deaa16431d5a18.pdf> (20.10.2017).
- Mikiewicz P. (2016), *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Minow M. (1987), *Interpreting Rights: An Essay for Robert Cover*. „The Yale Law Journal”, 8.
- Osler A., Starkey H. (2010), *Teachers and Human Rights Education*. London, Institute of Education Press.
- Rancière J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, Stanford University Press.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Tomaševski K. (2001), *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*. Lund, Sweden, Raoul Wallenberg Institute.
- Verhellen E. (2000), *Children's rights and education*. W: A. Osler (red.), *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality*. Trentham, Stoke-on-Trent.

NARRACJE I PRAKTYKI



Daniela Sorádová

Constantine the Philosopher University in Nitra
daniela.soradova@ukf.sk

Strategies for teaching English spelling and reading

Summary

Learning English reading and spelling in a non-native speaking environment is generally practised through drill, repetition and learning by heart. However, in the native speaking environment, there are different approaches applied in order to teach English to beginning learners. Based on the continuous one-month observation of the native English learners and their teachers in Northern Ireland and the non-native English young learners and their teachers in Slovakia, we are going to highlight the main differences in teaching how to read and write between native and non-native English learners from various points of view and suggest accommodations that may be beneficial for non-native learners and their teachers. We are predominantly going to focus on the approach “Phonics” used for teaching young learners how to read and write in the native English speaking environment. Furthermore, we are going to stress the importance of the teaching practice by novice teachers as we consider it the first step in their early teaching career.

Keywords: teaching and learning English, method “Phonics”

Introduction

Teaching English reading and spelling skills differs understandably in Slovak and English-speaking classrooms. While in an English-speaking classroom students come across English language on a daily basis, Slovak students have a couple of hours a week to practise these skills. In this paper, we are going to describe procedures and approaches of teaching English reading and spelling in year 2 and 3 in an English-speaking country and in year 3 in Slovakia, as these are the years when pupils learn to read and write in the English language. Although reading and spelling are usually presented together or at least they follow each other at the lesson, we are going to describe them separately, but at the same time we are going to point out the connections between them.

We are going to present the notes of the participant observation. The observation took place in both native and non-native English classes. The observer is a qualified teacher of English, but at the same time a novice in teaching practice. Therefore, when we got the opportunity to gain new knowledge as an assistant of a teacher in a primary school in Northern Ireland, we decided to compare the teaching process of native English-speaking environment with the non-native one in order to enrich our skills that could be later applied in future teaching practice. For a month, we observed a class of 26 pupils in Belfast (an English-speaking country) and two classes of 14 and 13 pupils in Nitra (non-English-speaking country).

Practiacally, we could observe methods of teaching English and at the same time be a part of the everyday teaching process. We are aware that the record of this observation does not reflect the general reality, but it brings new ideas and may help foreign language teacher trainees understand better how the teaching practice works in the native environment compared to a non-native one.

Observation of class in English speaking country

Teaching and learning. Learners study subjects such as Language and Literacy, Mathematics and Numeracy, World around us, The Arts, Physical education, Religious education and Spanish or another foreign language. Subjects like Language and Literacy and Mathematics are on a daily basis, but in the following lines we are going to describe in more details how the English reading and spelling are taught.

Language and Literacy. Language and literacy lessons usually start with reading a big-sized book. Students sit on the carpet and the teacher reads for the whole class. Before the reading itself, the teacher lets the children describe the pictures and guess the story. It is very interesting, because it supports children's imagination, each one comes with their own story and they complement one another's ideas. Generally, they also contribute with their own experiences which evokes discussion. After the pre-reading part, the teacher starts to read the story, stopping on each page giving learners additional comprehension questions. Sometimes, if the teacher comes across words that are made of the sounds that children have learnt, she points out the word and asks them to read it aloud. In the same way, if they come across the sound they are just learning, they read it together, or she asks individual students to read the word and they also write it on the board. Further, they move to writing tasks. Students usually create sentences to sum up the story they have just heard. As students in this year already know some phonics, they can also write some words and combine them into sentences. There were, however, words consisting of sounds that children did not know. In that case, the teacher let them guess how the word or that sound was written, and she only corrected those words or sounds they had already managed to learn. The teacher did not correct the sounds children did not know, so that they would not feel like failing in writing. From our personal experience, we are going to give more details on Linguistic Phonics, which the teacher followed in order to teach young learners how to read and write in English.

Linguistic Phonics

The aim of the Linguistic Phonics is to make children understand the relationship between their spoken and written word. The emphasis is put on listening skills, phonological awareness and oral language. Compared to traditional phonic programmes, Linguistic Phonics does not teach letter names, rules, exceptions, does not refer to silent letters, word families or long and short vowels. It tries to reduce unnecessary memorising and focuses

more on interacting with text. Learning takes place within meaningful context: sounds within words and words within texts (Linguistic Phonics 2009).

Key principles of Linguistic Phonics are (Linguistic Phonics 2009):

- sounds are represented by letters,
- sounds can be represented by one or more letters,
- longer words are made up of syllables (blocks of sound),
- the same sound can be represented in different ways,
- the same grapheme may represent more than one sound.

Although these principles are not presented to learners before teaching Phonics, they are integrated in the process of learning Phonics itself. Even the skills necessary for working with Phonics are integrated into the process of learning without making learners realize it.

Phonological skills needed when teaching and learning Phonics are (Linguistic Phonics 2009):

- Segmenting- ability to access the individual sounds in words,
- Blending- the ability to push sounds together in words,
- Phoneme manipulation- the ability to omit or substitute sounds in words to generate new words.

To develop skills of segmenting, blending and phoneme manipulation towards automaticity, children should be provided with a range of multisensory experiences, e.g. word building, generating new words, sentence dictation and a wide range of texts.

The Phonics Approach, for first language learners, is divided into 6 stages, each stage is divided into weeks, and each week is devoted to a sound or a couple of sounds to be taught. With direct or explicit Phonics, the 44 sounds and 200 spelling patterns are learnt at the time and gradually combined into words and sentences (Hiskes 2011).

The sounds are organised in the recommended teaching order, but if students draw attention to words with unfamiliar spelling, investigation should be encouraged. As pupils begin to understand orthographic diversity, they will work out much of the print code by themselves. They will make connections and unveil new spellings of particular sounds even before being introduced. Moreover, learners should not be given words to learn by heart (Linguistic Phonics 2009).

At stages 1–3, sample words are given to learners that may be used for word-building lessons. Teachers work with suggested word banks and there is an expectation that, once pupils are familiar with most common letter-sound correspondence, they will be able to read and spell any of the words in the bank.

The following table describes the procedure of teaching Phonics at first 3 stages. Stages 1 and 2 teach only one syllable words, where one letter represents one sound. At stage 3, multi-syllable words are incorporated but still one letter represents one sound.

At stage 4, variations, such as double letters and alternative spelling are introduced. At this stage pupils learn to recognise the variation in the code and are encouraged to use words containing different spellings of the same sound.

At stages 5–6, single-syllable and multi-syllable words containing a sound which can be represented in different ways are introduced. A selection of words is provided for each target sound, including Latin endings.

Table 1. Stages of Linguistic Phonics

Stages	Features
Stage 1	One letter/ one sound Consonant-vowel-consonant words e.g. can, pin, sun vowel-consonant words e.g. on, in
Stage 2	Single syllable One letter/ one sound Longer words e.g. flag, stand Vowel-consonant- consonant words e.g. and, end
Stage 3	Multi-syllable One letter- one sound e.g. robin, sunset, dentist
Stage 4	Single-syllable or multi-syllable Words containing sound represented by more than one letter e.g. hill, shell, thing
Stage 5	Single syllable Words containing a sound which can be represented in different ways e.g. go, coat, low, note
Stage 6	Multi-syllable Words containing a sound which can be represented in different ways e.g. going, floated, window

At each stage pupils also learn different strategies in order to remember the right spelling or pronunciation of the letter and their combinations. In the initial stages they learn to recognise words logographically, they use picture clues and context to help them to work out unfamiliar words. Gradually, they learn to rely less and less on early reading clues and are given strategies to cope with the orthographic diversity of the English language. A range of multi-sensory activities are used to embed vocabulary in their long-term memory and are encouraged to use all their knowledge and skills in order to decode words properly.

Reading. As we have mentioned above, the first step in teaching how to read was listening to the big-sized book, reading together and later write. Every week, students were given two or three little books to read at home with their parents. The books were

telling a simple story containing vocabulary appropriate for the students's knowledge and vocabulary. Learners who struggled with reading were supposed to read every morning under the guidance of the assistant in order to improve their reading skills.

Spelling. As regards spelling, it was practised throughout the writing simple sentences, for example after reading activities. As we have highlighted above, if the learners did not know how to write the sound, they were asked to guess, based on their knowledge or just write it as they thought it would look alright. When new Phonics were introduced, the learners were asked to brainstorm and come up with as many words as possible with the sound learnt. They were eliciting the right spelling patterns, highlighting the exception and incorporating phonological skills. Segmenting and blending played an important role when practising spelling, as students had to cut the word into individual sounds and later blend them or substitute one sound for another in order to practise how manipulating sounds may change the whole meaning of the word.

Although it may look chaotic and without any proper system, the students get enough practice of both reading and spelling and are constantly challenged to apply their knowledge about phonics, manipulate the sounds and bridge the sounds with their printed form.

The whole process of Linguistic Phonics lasts about two years and it is aimed for learners, whose first language is English. The vocabulary they have when they come to school helps them to work with Phonics as they know the names of the objects around, they are able to name the visuals in books to help them understand the context. Linguistic Phonics is more explicit, i.e. teaching separate phonic elements of the word. On the contrary, Whole Language Approach a.k.a. Whole Word Approach is more implicit, i.e. teaching to read the whole word without dividing it into separate sounds. On the one hand, Whole Language Approach exposes children to the whole text letting them take the meaning from language contextually without focusing on a structure and decoding (Piper 2003). Wray (2002) agrees with this approach explaining that it supports comprehension. On the other hand, learners exposed just to Whole Language Approach find it more difficult to decode individual words and read them properly and struggle with everyday writing (Nicholson 1991).

Almost everyone would agree that “reading for meaning” should be the primary objective of any method. However, could be that achieved without proper decoding? Hiskes (2011) further explains that students need to be able to effortlessly decode their comprehension vocabulary and then they are free to “read for meaning” instead of struggling while “meaning to read”. After the mechanics of sound-to-word has been mastered, the focus can be fully put on meaning.

From our personal experience, the teacher we cooperated with in primary school in Northern Ireland explained that Linguistic Phonics has replaced older teaching approaches like Whole Language Approach in order to teach English reading and spelling explicitly and improve literacy from the very beginning.

Observation of Classes in Nitra

In primary school in Nitra we have observed 2 classes in the year 3, 3.A. and 3.B. Both classes followed the same curriculum and the same lesson plan. The classes had 45-minute English lessons 3 times a week in the same language classroom with the same teacher. Pupils already knew to read and write in the Slovak language and they had learnt English since the year 1 in primary school, and few learners had come across English in the kindergarten as well. However, the proper reading and spelling in English starts in year 3.

Teaching and learning. We have noticed that there are many TPR activities, for example when pupils learn to name activities (e.g. jump, sit down, touch sth.) or parts of the body. At each lesson pupils were doing listening activities followed by writing and speaking activities. In the activity book, pupils did many matching exercises, crosswords or filling in exercises.

Listening. Before listening, the teacher always let the pupils look at the pictures and guess what was going to happen in the text or describe the pictures. When children were guessing they usually answered in the Slovak language, because they did not know the words in English yet, but many times when they knew at least a word or a phrase in English, they answered in English or the teacher helped them to remember and answer properly in English. Listening usually served as the introduction to the new vocabulary. Pupils listened to the text part by part and repeated what they had heard. In the activities such as “listen and number” or “listen and draw” pupils listened to the text at least 2 times. Listening to songs or chants was very popular among children. The rhythm of the songs and the rhymes were entertaining and helpful for children, because they learnt the right pronunciation of the words. The recordings of songs or activities were recorded by native speakers, so pupils could listen to the authentic pronunciation.

TPR activities. Many listening activities were accompanied or followed by TPR activities. They listened to the text and acted out what they had heard. For example, at one lesson, pupils were learning phrases such as “take off your shoes, put on your sweater, look into the mirror, put on your mask etc.” Firstly, pupils listened to the text, numbered the pictures and then they had to act out the actions. The activity was repeated at least twice, so that the students remembered the phrases.

In this case, TPR activity served as a feedback to the teacher whether pupils had understood and learnt the phrases properly.

Pronunciation and speaking. After pupils understood the meaning of the words, they tried to pronounce the words. Pupils repeated either after the teacher or they were listening to a text. Speaking was an essential part of the lesson and every time a pupil mispronounced the word, the teacher immediately corrected the pupil and asked them to repeat it after her correctly.

Reading. The most common method used to teach pupils read was “look and say”, i.e. look at the word and repeat the pronunciation of the teacher. When pupils were listening to

songs, the teacher asked them to follow the text in the book in order to connect the heard text with the written text. Then, pupils were reading aloud together or individually. The teacher stopped the listening part by part and asked students to repeat, but at the same time follow the text in the book. Pupils had to read the text more times in order to learn how to read it correctly.

In the case of misreading, pupils were corrected, but they were not given any rules or suggestions on how *sh* or *al* are read in the word. We have realized that pupils are able to read only the known words, but they are not able to guess the pronunciation of the unknown word. We assume that it is because they still do not have enough experience with the language and vocabulary.

Writing. The types of writing done at the lesson were mostly controlled and guided. Many times pupils copied the words, phrases or sentences in order to learn to write them properly. For example, in the activity book, there was a follow-up writing activity to the phrases mentioned above. According to pictures, pupils had to put the sentences into the right order and then copy the sentences and write them to the particular picture. In another activity, they had to put the words into the correct order. It was a type of a guided activity, because they had to figure out the word order, but on the other hand, they used the words written in the activity. However, sometimes they had to create their own sentences after they had learnt the necessary vocabulary. These types of activities were free, although pupils could help themselves with the examples prescribed in the book.

Writing was usually the last skill to be practised. The teacher focused firstly on the right pronunciation and the understanding the meaning and after that they started to practice spelling. Writing of the given words was learnt throughout many different opportunities to write, such as writing for homework, writing at the lesson into the notebook or activity book, or collective writing or writing on the blackboard. Drilling was the most typical method for teaching the correct spelling.

To learn the vocabulary properly, the words appeared in many different activities many times with minor variations. Naturally, the vocabulary of non-native learners is restricted, so activities like reading from a big-sized book would require pre-teaching more vocabulary and generally it would take more time. What is more, skills like listening and reading tend to blend as these skills are trained almost at the same time. Similarly, reading is often directly followed by spelling activities in order to learn how to write the words that have been read. As learners do not learn only how to spell a word, but they learn how to read in and its meaning at the same time, most of the skills are incorporated into teaching and learning at the same time.

Summary

There are different ways how to teach learners to read and write in English and it is natural, that the teaching techniques in native speaking classes vary from non-native speaking classes from various reasons. The aim of the observation of both classes was to present the

differences in teaching procedures and get inspired by native speaking classes in order to enrich non-native speaking classes of new techniques.

All the students who study to be teachers go through more types of teaching practice during their studies. Their purpose is to help students bridge the theoretical knowledge they gained at the university with the real-life teaching experience and get the overall picture of the teachers' profession. During the practice, students update their portfolio which contains information about the students themselves, the practice institution and the data about the observation, own lesson plans, analysis of the teaching practice from the practice teacher's point of view and their own reflection. The portfolio can later serve a novice teacher in their first years of teaching (Kováčiková & Veselá 2016). As further Ivanovičová (2007: 167) highlights, the students acquire diagnostic and autodiagnostic capabilities and basic competences such as planning the lesson and managing the class.

The above written lines were predominantly our personal experience during our studies at the universities in Belfast and Nitra that complemented our portfolio of new methods and ideas. Understandably, the classrooms, teachers, pupils and methods vary across the schools either in the UK or Slovakia. However, our point was to emphasize that even short teaching practice can enrich young teachers with many useful methods, fresh ideas and keep them motivated in improving their teaching skills. And what is more, teaching a foreign language requires not only good teaching skills, but also sufficient foreign language skills.

Implications

In spite of the fact that different strategies are used either in native speaking or non-native environment to teach English reading and spelling because of the level of language and the volume of vocabulary, there might be some ideas that could be implemented from native to non-native teaching. Phonics, for instance, which is not a very commonly used method in Slovak schools may bring more logic into English reading and spelling. Although the method is very complex, its systematic and cumulative character might help learners think more about reading and spelling, see the logic, where mostly drill has been used. What is more, thinking about language and its structure supports learners' metacognitive skills which is beneficial even for later studies.

References

- Hiskes D.G. (2011), *Phonics pathways: clear steps to easy reading and perfect spelling*: Jossey-Bass, 2011.
- Piper T. (2003), *Language and Learning: The Home and School Years*. Merrill Prentice Hall.
- Ivanovičová J. (2007), *Cvičný učiteľ ako významný fenomén rozvoja praktických zručností študentov*. In: *Pedagogická prax: súčasnosť a perspektívy*. Nitra, UKF.
- Kováčiková E. & Gajdáčová Veselá K. (2016), *Základy didaktiky cudzích jazykov*: PF UKF.

Linguistic Phonics: Suggested Line of Progression and Word Bank for Primary Schools. Belfast: Southern Eastern Education and Library board, 2009. Available from: http://www.belb.org.uk/Parents/literacy_linguistic.asp?sm=37.

Nicholson T. (1991), *Do children read words better in context or in lists?* "Journal of Educational Psychology", 83 (4).

Wray D. (2002), *Teaching Literacy Effectively in the Primary School*. RotledgeFalmer.

The paper includes research results gained as a part of the project APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy.

Karolina Żyra

Uniwersytet Gdański

karolina.zyra272@o2.pl

Wykorzystanie metody projektów na zajęciach przyrody w klasie III szkoły podstawowej

Summary

Using the Project Approach during science lessons in Grade 3 of Primary School

This article describes experiences gained during work with the project approach on science lessons in Grade 3 of Primary School. They are analyzed in the light of action research and the theoretical base of constructivism. The conclusions from the analysis confirm the usefulness of the project approach in stimulating the children's potential and their independence during science lessons.

Słowa kluczowe: potencjał dziecięcy, wczesna edukacja, metoda projektów, badania w działaniu

Keywords: children's potential, early education, the Project Approach, action research

Wstęp

Edukacja jest polem, w którym nieustannie poszukuje się nowych i coraz lepszych rozwiązań. Obecnie, zwłaszcza w klasach I–III, dużo się mówi na temat aktywnego uczestnictwa uczniów w ich procesie uczenia się. Pojawia się coraz więcej alternatywnych i bardziej angażujących samodzielność dzieci form kształcenia. Sama szkoła także stara się odejść od tradycyjnego podejścia skupiającego się na osobie nauczyciela (*teacher-centered teaching*) na rzecz nauczania skoncentrowanego na uczniu (*student-centered teaching*). Jednak, aby móc zmienić podejście do kształcenia na angażujące uczniów, należy najpierw nauczyć się rozpoznawać ich potencjał a przy tym i ich samych.

To rozumienie dziecięcej perspektywy jest istotne z wielu powodów. Jednym z nich jest zbadanie interpretacyjnego myślenia i działania dzieci, co pozwala nam odkryć nie tylko ich wiedzę osobistą, ale również sposoby pojmowania przez nie, kategoryzowania i nadawania wartości rzeczywistości. Analiza potencjału uczniów pozwala nam ponadto stworzyć przestrzeń do myślenia o niezbędnych zmianach w szkole, jest więc pierwszym krokiem do jej przesunięcia się w stronę modelu, który pozwala dzieciom na aktywny udział w procesie kształcenia (Wiśniewska-Kin 2016).

Artykuł ten ma na celu ukazanie jak w praktyce podczas zajęć można wykorzystać metodę projektów w celu stymulowania dziecięcego potencjału.

Przesłanki teoretyczne i metodologiczne

Uczenie się może być określone jako aktywność, w której bierze udział nie tylko nauczyciel, ale również uczeń. Istotne jest to, aby w procesie tym nadać uczniowi status kreatywnego oraz zaangażowanego uczestnika interakcji edukacyjnej, która ma charakter społeczny. Kluczowym aspektem takiej inicjatywy jest odpowiedzialność za wszystkie działania, które zostały podjęte oraz ich niezależny charakter (Filipiak 2008). Badaniami nad zjawiskiem rozwoju dziecka oraz jego potencjału zajmowali się między innymi J. Piaget (1966), L.S. Wygotski (1978) oraz J. Bruner (1978). Ich teorie pozwalają na zidentyfikowanie faz rozwoju ucznia, co z kolei pozwala na odpowiednie zaangażowanie go i dobranie adekwatnych metod pracy.

Jedną z nich jest metoda projektów. Była ona nierozłącznym elementem „Ruchu Postępowej Edukacji”, który rozwijał się w Stanach Zjednoczonych już pod koniec lat czterdziestych XX w. Ruch ten uzasadniał upodmiotowienie ucznia, zmniejszenie formalizacji procesów edukacyjnych a także skupienie się na praktyczno-empirycznym wymiarze kształcenia (Helm, Katz 2003). Jednym z głównych założeń metody projektów jest przekonanie, że proces kształcenia jest najbardziej efektywny wtedy, gdy uczniowie przekładają teorię na praktykę (Morgan 1983). Niezwykle istotne jest też to, aby zadania były jak najbardziej autentyczne (de Graaf, Kolmos 2009) a ćwiczenia zawierały złożone oraz otwarte problemy, które zapewnią okazję do wykorzystania różnorodnych metod oraz uzyskania wielu rozwiązań (Kahn, O'Rourke 2004). Kolejną kluczową cechą tej metody jest jej interdyscyplinarny charakter oraz jakość produktu końcowego (Danford 2006). Metoda projektów wyróżnia się także odmiennym podejściem do roli nauczyciela, który nie jest już jedyną osobą odpowiadającą za przekazywanie wiedzy. Zadaniem nauczyciela w tym podejściu jest pomaganie uczniom w ich procesie uczenia się (Frank, Lavy, Elata 2003). Metoda ta może więc być idealnym środkiem prowadzącym do wykorzystania dziecięcego potencjału na zajęciach. Nie tylko wpływa ona na motywację uczniów, którzy aktywnie uczestniczą w lekcji, ale również pozwala im na większą swobodę. Otwarty charakter stawianych problemów pozwala na wykorzystanie zindywidualizowanych metod. Ponadto praca w małych grupach, która jest powszechnie stosowana w tej metodzie pozwala dzieciom rozwijać ich kompetencje społeczne.

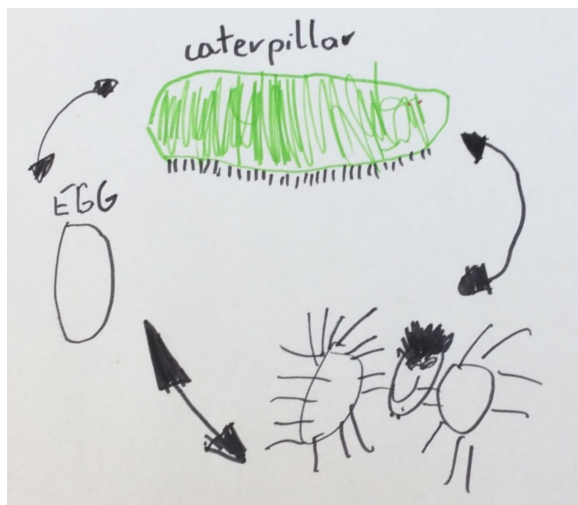
Podjęte przeze mnie czynności miały charakter badań w działaniu, które uważane są za narzędzie służące wprowadzaniu zmian na skalę lokalną. Badania te są zazwyczaj podejmowane przez jednego bądź też większą grupę nauczycieli (Cervinkowa, Gołębnik 2010). Przypominają one proces, w którym osoba badacza jest zaangażowana w cykl zadawania pytań, zbierania danych, refleksji oraz decydowania na temat tego, jak powinno wyglądać dalsze postępowanie (Ferrance 2000). W pierwszym z omówionych przykładów przedmiotem analizy były rysunki dzieci prezentujące wybrane zagadnienie. Ludzki umysł podczas gromadzenia informacji ze świata zewnętrznego i wewnętrznego wizualizuje je w postaci rysunków bądź szkiców. Rysunki są zatem graficznym przedstawieniem idei, a więc uściśleniem odpowiedzi na wcześniej zadane wewnętrznie pytanie (Rybska,

Błaszak 2016). W następnej części artykułu opisuję oraz analizuję działania, które zostały podjęte przez uczniów na zajęciach z przyrody; wzbogacam je swoimi obserwacjami.

Badania w działaniu – metoda projektów na zajęciach z przyrody w klasie III szkoły podstawowej

Jako początkujący nauczyciel poszukuję metod, które angażują uczniów i pozwolą im na wykorzystanie posiadanych umiejętności. Obecnie pracuję w szkole, w której miałam okazję posługiwać się metodą projektów podczas zajęć z przyrody. Jednym z pierwszych projektów, które udało mi się zrealizować było wykonanie *lapbooka* na temat cyklu życiowego motyla. *Lapbook* jest swoistą teczką czy też książką tematyczną, w której umieszcza się informacje na dowolny temat. Można w niej umieścić również słówka, rysunki, zdjęcia, schematy oraz wiele innych elementów. Wszystko to może zostać rozmieszczone na różnego rodzaju karteczkach, w kopertach lub po prostu w samym *lapbooku*. Wykonanie pracy w dużej mierze jest zależne od wizji i wyobraźni uczniów.

Pierwszym moim działaniem było sprawdzenie tego, co dzieci już wiedzą na temat cyklu życiowego motyla. Zajęcia rozpoczęliśmy więc od dyskusji oraz zapisania pomysłów dzieci na tablicy. Następnie uczniowie zostali poproszeni o narysowanie całego cyklu.

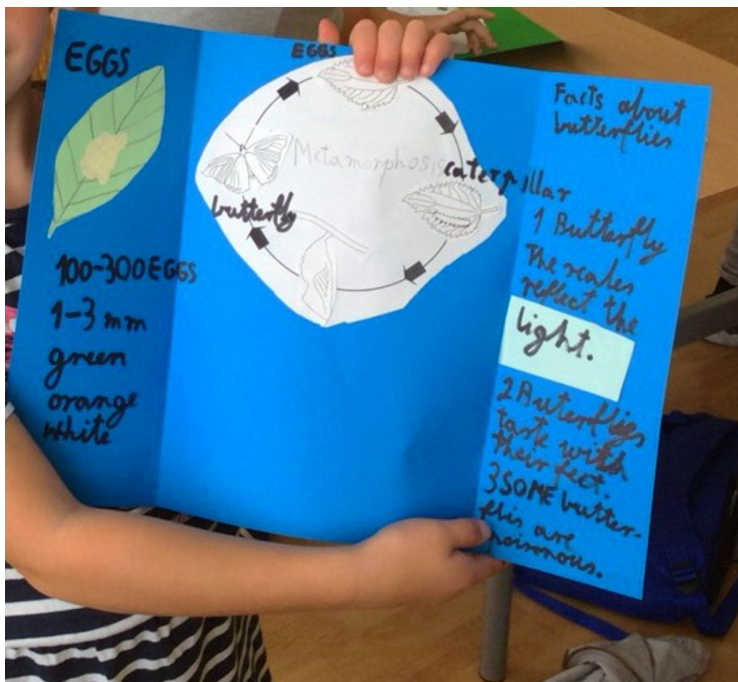


Zdjęcie 1. Cykl życiowy motyla (źródło własne)

Na zdjęciu nr 1 widać cykl życiowy motyla z uwzględnieniem fazy jajka, gąsienicy oraz bliżej nieokreślonej larwy. Praca innego dziecka prezentowała już zamknięty cykl. Pojawił się na niej etap jajka, larwy (zamiast gąsienicy), poczwarki oraz dorosłego osobnika, który następnie składa kolejne jajeczka. Widać, że uczeń ten posiadał sporą wiedzę na temat życia tego owada, jednak nadal rysunek nie prezentował pełnego cyklu, ponieważ

brakowało połączenia między dorosłym osobnikiem a jajkami. Kolejna z prac ukazywała dosyć złożony cykl i zawierała etap jajka, gąsienicy, poczwarki a także dorosłego motyla. Można wnioskować, że każde z dzieci miało troszkę inne wyobrażenie tego jak wygląda życie motyla, jednak w każdej pracy można znaleźć jakiś element, który jest poprawny. Oznacza to, że znaczna część uczniów posiadała już jakąś wiedzę na ten temat, jednak nie była ona uporządkowana.

Następnym działaniem podejmowanym na zajęciach było wspólne przeczytanie historii, która prezentowała cykl życiowy motyla. Po jej przeczytaniu, wspólnie z uczniami zweryfikowaliśmy nasze pomysły, które zostały wcześniej zapisane na tablicy i zaprezentowane na ich rysunkach. Kolejne zajęcia poświęcone były różnym elementom związanym z motylami i ich cyklem życiowym. Pod koniec każdej lekcji uczniowie zostali poproszeni o przedstawienie na ich *lapbooku* informacji, które właśnie zdobyli. Forma, w jakiej mieli przedstawić te informacje była całkowicie zależna od uczniów, a sam efekt końcowy był bardzo zaskakujący. Warto również zaznaczyć, jak bardzo zaangażowane oraz dumne ze swojej pracy były dzieci.



Zdjęcie 2. Lapbook – cykl życiowy motyla (źródło własne)

Zdjęcie nr 2 pokazuje uczennicę, do której bardziej przemawiają wizualne formy pracy. Jej *lapbook* został później dokładnie pokolorowany; każda informacja została napisana tak, aby każdy mógł ją przeczytać. Jeden z *lapbooków* wykonany przez ucznia, który nie bardzo

lubi formy aktywności, które wymagają kolorowania lub rysowania. Jego praca była więc pozbawiona kolorów. Ponadto chłopiec ten zapisał wszystkie informacje przy użyciu ołówka; ten sposób zapisu był jego zdaniem wystarczająco czytelny. Przykłady te pokazują jak bardzo uczniowie mogą wykorzystać swój indywidualny styl pracy w metodzie projektów. Są oni w stanie w różny sposób wyrazić siebie podczas wykonywania zadań.

Po zakończeniu projektu dotyczącego cyklu życiowego motyli przeszliśmy do tematu związanego z życiem człowieka i zmian, jakie zachodzą z czasem w naszym wyglądzie zewnętrznym i w naszych umiejętnościach. Przyglądaliśmy się także etapom życia człowieka oraz ich cechom charakterystycznym, porównywaliśmy je z wcześniej już poznanym cyklem życia motyla. Po raz kolejny zajęcia rozpoczęły się od klasowej dyskusji dotyczącej zmian i dorastania oraz sposobu wykonania plakatu z naszymi pomysłami (z podziałem na zmiany wewnętrzne, zewnętrzne oraz umiejętności). Następnie odbyliśmy szereg zajęć, podczas których rozmawialiśmy na temat tego, jakiego rodzaju zmiany zachodzą w naszym życiu w okresie dorastania. W trakcie zajęć dzieci mogły grać w kalambury, wykorzystując poznane wcześniej słownictwo czy też opisywać postaci z bajek. Na kilku ostatnich zajęciach uczniowie zostali poproszeni o stworzenie książki o dorastaniu, w której mieli umieścić swoje zdjęcia i opisać je. Wszyscy byli niezwykle podekscytowani możliwością pokazania innym swoich zdjęć z dzieciństwa. Dodatkowo uczniowie opisywali swój wygląd na zdjęciu (*In this picture I have short, curly blond hair*), swoje ówczesne umiejętności (*In this picture I am six years old. When I was six I could walk, talk, jump and ride a bike*) oraz to, jak bardzo zmienili się od tego czasu (*Now I am eight years old and I can swim, ride a horse and sing*). Podczas tego projektu mogłam zaobserwować, jak bardzo chętnie uczniowie pisali o sobie oraz swoich umiejętnościach. Wiele dzieci prosiło o pomoc w skonstruowaniu bardziej złożonych zdań, aby później mogli swoją pracę pokazać rodzicom. Moim zadaniem, jako nauczyciela, było wyłącznie obserwowanie uczniów oraz służenie pomocą w razie potrzeby. Cała aktywność leżała po stronie uczniów.

Podam tutaj jako przykład dwóch uczniów. Pierwszy z nich posiada dosyć bogate słownictwo. Jego opisy zdjęć były więc znacznie dłuższe i zawierały zdania bardziej rozbudowane niż w pracach pozostałych uczniów. W pracy tego ucznia można było znaleźć takie wyrażenia jak (*I am similar to*) czy też (*when I was six I could already ride a bike*). Z kolei drugi chłopiec ma większe kłopoty z pisaniem i formułowaniem złożonych zdań. Jego opisy były więc znacznie krótsze, jednak zawierały wszystkie niezbędne jego zdaniem informacje takie jak: (*I am two years old. I can talk*). Projekt ten ponownie pokazał, jak bardzo zróżnicowane formy pracy preferują uczniowie. Podczas wykonania tego zadania można było także zaobserwować poziom uczniowskiej umiejętności budowania zdań i tworzenia opisów. To jedno ćwiczenie dostarczyło mi jako nauczycielowi wielu informacji, które mogłam potem wykorzystać w planowaniu dalszej pracy z klasą. Było to bardzo przydatne doświadczenie, które nie tylko pomogło mi zaangażować dzieci, wykorzystywać ich wiedzę oraz umiejętności, ale także pozwoliło mi na poznanie ich samych i ich zainteresowań. Praca nad tym projektem zachęciła uczniów do dzielenia się własnymi za-

interesowaniami, do otwartych dyskusji i wymieniania się doświadczeniami dotyczącymi takich spraw jak jazda konna, pływanie, sporty i wiele innych.

Wnioski

Metoda projektów niesie ze sobą wiele korzyści. Jedną z nich jest stwarzanie odpowiednich warunków zarówno do wzbogacania rozwoju, jak również do poszerzania zainteresowań dzieci. Podejście to może także korzystnie wpływać na wyniki w nauce poprzez zapewnianie uczniom przestrzeni do samodzielnego zgłębiania zagadnień i pogłębiania ich wiedzy i doskonalenia umiejętności. Podczas zajęć prowadzonych metodą projektów dzieci mają okazję uczestniczyć w poznawaniu zagadnień, które je interesują, co może w znaczący sposób wpływać na ich motywację do nauki.

Badania psychologów kognitywnych wskazują na istnienie zależności między rolą ucznia w wyznaczaniu własnych celów poznawczych a jego rozwojem społecznym. Najważniejszym jednak argumentem przemawiającym za stosowaniem metody projektów jest to, że bardzo często projekty wiążą się z rozwiązywaniem problemów. Jest to wyjątkowo korzystne w sytuacji, gdy problem nie jest narzucony przez nauczyciela, ale pojawia się w bardziej spontaniczny sposób (Helm, Katz 2003). Podsumowując, metoda projektów daje uczniom większą swobodę i pozwala im na dokonanie wyboru metod pracy, które są dla nich bardziej odpowiednie. Dzieci są bardziej zmotywowane do działania i aktywnie uczestniczą w zajęciach. Metoda ta również pozwala na wykorzystanie tego, co uczniowie już wiedzą i co potrafią. W ten sposób mogą wyrazić siebie i pokazać to, czego się nauczyli, a czasem nawet o wiele więcej.

Literatura

- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczane informacje: Studia z psychologii poznawania*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cervinkowa H., Gołębiak D. (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Danford G.L. (2006), *Project-Based Learning and International Business Education*. "Journal of Teaching in International Business", 18 (1).
- de Graaff E., Kolmos A. (2007), *History of problem-based and project-based learning*. In: E. de Graaff, A. Kolmos (eds.) *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering*. Sense: 1–8.
- Ferrance E. (2000), *Action Research. Themes in Education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. USA.
- Filipiak E. (2008), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Frank M., Lavy I., Elata D. (2003), *Implementing the Project-Based Learning Approach in an Academic Engineering Course*. "International Journal of Technology and Design Education", 13 (3).

- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kahn P., O'Rourke K. (2004), *Guide to Curriculum Design: Enquiry-based learning*. http://www.ceebl.manchester.ac.uk/resources/guides/kahn_2004.pdf, 1.02.2018.
- Morgan A. (1983), *Theoretical Aspects of Project-Based Learning in Higher Education*. *British Journal of Educational Technology*, 14 (1).
- Piaget J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rybska E., Błaszak M. (2016), *Rysowanie świata i szkicowanie własnego Ja. Analiza rysunków/skiców i wiedzy dzieci na temat budowy anatomicznej człowieka*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (32).
- Wiśniewska-Kin M. (2016), *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (32).
- Wygotski L.S. (1978), *Interaction Between Learning and Development*. In M. Gauvain & M. Cole (eds.), *Readings on the Development of Children*. New York, Scientific American Books.

Autorzy/ Authors

Anna Babicka-Wirkus – dr, Akademia Pomorska w Słupsku, Poland

Beata Bugajska-Jaszczołt – dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Poland

Monika Czajkowska – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Poland

Marzanna Franicka – dr, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Maria Groenwald – dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański, Poland

Ewa Jarosz – dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

Katarzyna Krasoń – prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Poland

Cezary Kurkowski – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Agnieszka Olczak – dr, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Ryszard Pęczkowski – dr hab., prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Portugal

Margarida Pocinho – Professor, University of Madeira, Portugal

Justyna Siemionow – dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Daniela Sorádová – MA, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia

Aleksandra Szyller – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Karolina Żyra – mgr, Uniwersytet Gdański, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 0,5 arkusza (20 tys. znaków).
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*.
 W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 0.5 publishing sheet.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as keywords (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji” / „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL
(http://www.ceeol.com/asp/editeurs_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
tel. 89 524-62-29, e-mail: klus_stanska@op.pl

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: sklep@gnu.univ.gda.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**” / “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.univ.gda.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.univ.gda.pl